MANUAL DE ESCRITURA PARA CIENTÍFICOS SOCIALES

cómo empezar y terminar una tesis,
un libro o un artículo

howard becker

Muchos fantasmas agobian a quienes deben escribir textos académicos o no académicos: entre los más recurrentes, el ideal de la escritura perfecta o la convicción de que un texto bien concebido se escribe «de un tirón» y es reflejo fiel de la claridad de ideas y del talento natural de su autor… En este *Manual de escritura para científicos sociales*, Howard Becker, cuyas obras de metodología son un clásico desde hace décadas, apela a su experiencia como sociólogo y como docente en seminarios de escritura a fin de desmontar una a una esas fantasías que no hacen sino entorpecer y dilatar la producción de textos.

Su mensaje es claro: para aprender a escribir, nada mejor que respirar hondo… y empezar a hacer borradores o listas de ideas; luego, revisar, seleccionar, organizar, redactar, corregir y repetir, el procedimiento hasta dar con una formulación aceptable. Con ingenio y sentido del humor, Becker describe aspectos específicos de esa práctica: el palabrerío que sugiere profundidades conceptuales inexistentes, las metáforas incomprensibles, la preferencia por construcciones «elegantes» pero poco precisas. Todos estos mecanismos, sostiene, no son veleidades personales, sino parte de la estructura social, sumamente competitiva, en la que se inserta la escritura académica.

Manual y ensayo sociológico a la vez, este libro propone modificar los hábitos de trabajo y empezar a escribir sin preocuparse por el estatus, la aprobación de los pares o la bibliografía. Sensible editor de textos propios y ajenos, Becker muestra, a través de casos ilustrativos, la trastienda del angustiante mito de la página en blanco, y ofrece recursos retóricos y prácticos para conjurar esos temores.

Howard Becker

Manual de escritura para científicos sociales

Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo

ePub r1.2
Titivillus 20.08.2018

Título original: *Writing for Social Scientist. How to Start and Finish your Thesis, Book, or Article*
Howard Becker, 1986, 2007
Traducción: Teresa Arijón
Ilustraciones: Claire Bretécher
Diseño de cubierta: Peter Tjebes

Editor digital: Titivillus
ePub base r1.2

Prefacio

Escribí la primera versión de este libro a comienzos de la década de 1980. Me resultó muy fácil. Hacía ya algunos años que dictaba un taller de escritura para estudiantes de posgrado y esa experiencia me había dado mucho que pensar y varias anécdotas que contar. Las anécdotas casi siempre tenían una moraleja, una pequeña lección sobre por qué tenemos los problemas que tenemos para escribir, o una posibilidad de evitarlos, o una manera de enfocarlos que los volviera menos dificultosos. Cuando la publicación del primer capítulo en una revista originó debates, supe que tenía el comienzo. El resto del libro prácticamente se escribió solo.

Nada me preparó para el constante flujo de correspondencia de lectores agradecidos porque el libro los había ayudado a resolver sus problemas de escritura. Y no solamente los había ayudado: varios de ellos me confesaron que les había salvado la vida. Pero eso no era un testimonio de su valor terapéutico, sino más bien una reflexión sobre la gravedad de la cuestión de no poder escribir. Muchos me dijeron que acostumbraban regalárselo a los amigos que estaban padeciendo dificultades serias. No es sorprendente, dado que nuestro destino en los ámbitos académicos —donde escribimos como estudiantes, docentes e investigadores— depende en gran medida de nuestra habilidad para escribir un texto decente a pedido. Cuando uno no puede hacerlo, su confianza cae en picada. A su vez, eso entorpece el cumplimiento de la tarea de escritura, y así, casi sin darnos cuenta, no podemos encontrar la salida. Quizás por eso este libro, al sugerir nuevas maneras de afrontar esos dilemas, infundió esperanzas al prójimo y en algunos casos lo ayudó a lograr que la espiral girara en la dirección contraria.

Tampoco estaba preparado para las muestras de gratitud que recibí de personas provenientes de campos muy alejados de la disciplina de la sociología.

La mayoría de los análisis que componen el libro son franca e indiscutiblemente sociológicos, dado que encuentran las raíces de los problemas de escritura —y sus posibles soluciones— en la organización social. En aquel entonces me parecía que muchos de los problemas específicos que son producto de esa prosa retorcida y casi ilegible que los lectores tildan de «académica» provenían de preocupaciones específicamente sociológicas, como, entre otras, la necesidad de evitar los postulados causales cuando sabemos que no contamos con las pruebas que esa clase de afirmaciones requiere (véase el capítulo 1). Así descubrí que los expertos en muchos otros campos —historia del arte, comunicaciones, literatura… una lista por demás larga y sorprendente— tenían dificultades similares. Si bien no había pensado en ellos al escribir el libro, no obstante este parecía hecho (también) a su medida.

Muchas cosas no han variado desde la primera edición. Pero algunas sí, por lo que parece adecuado decir algo acerca de los cambios y de cómo afectan nuestra situación en tanto escritores. Los cambios mayores son producto de las computadoras, que recién empezaban a utilizarse como medio de escritura cuando comencé a escribir este libro, y que hoy emplean casi todos los escritores. Hablo de esas innovaciones con espíritu optimista en los agregados al capítulo 9. Y me refiero a la organización de las universidades y la vida académica, acerca de las cuales tengo menos argumentos optimistas que expresar, en el capítulo 10. Espero que estos agregados al contenido inicial hagan que el libro continúe siendo útil a la hora de resolver preocupaciones y problemas relacionados con la escritura.

HOWARD S. BECKER

San Francisco, 2007

Prefacio a la edición de 1986

Hace varios años, comencé a dictar un seminario de escritura para estudiantes de posgrado de Sociología en la Northwestern University. Como explico en el primer capítulo, por entonces me encontraba dando clases privadas y terapia a tantas personas por separado que me pareció más económico reunirías y ofrecerles el mismo servicio. La experiencia fue tan interesante, y la necesidad de las clases era tan obvia, que escribí un artículo (el primer capítulo de este libro) al respecto. Lo envié a unos cuantos conocidos, en su mayoría alumnos que habían cursado el seminario y amigos. Todos ellos, y algunas otras personas que eventualmente lo leyeron, sugirieron otros temas que valía la pena considerar. De modo que continué escribiendo.

Confieso que esperaba esa clase de respuesta por parte de mis amigos y colegas, sobre todo de los que pertenecían al ámbito de la sociología, pero no el aluvión de correspondencia que comenzó a llegar, desde todos los rincones del país, de personas que yo no conocía, que habían recibido el artículo a través de un amigo y que lo habían encontrado útil. Algunas cartas eran muy emotivas. Los autores manifestaban tener graves problemas para escribir y aseguraron que la sola lectura del artículo les había dado la confianza necesaria para volver a intentarlo. A veces se preguntaban cómo era posible que alguien que no los conocía pudiera describir sus temores y sus preocupaciones con tanto detalle. Admito que me gustaba el artículo, pero sabía que no era para tanto. De hecho, la mayoría de los consejos específicos que incluía eran lugares comunes en los libros y las clases de composición en lengua inglesa. Supuse que mis lectores pensaban que el artículo era tan pertinente y útil porque, a la manera de C. Wright Mills cuando establece la distinción entre «los problemas personales del medio» y las «cuestiones públicas de la estructura social» (1959, pp. 8-11), no analizaba problemas privados únicos sino dificultades comunes que formaban

parte de la vida académica. El artículo se ocupaba exclusivamente de los aspectos relacionados con la escritura sociológica (después de todo, soy sociólogo de profesión), pero las cartas, para mi gran sorpresa, provenían de individuos de campos tan diversos como la historia del arte y la computación.

Si bien lo que tenía para decir aparentemente era útil para un buen número de personas diversas, yo no sabía lo suficiente acerca de todos aquellos campos como para poder hablar de sus dificultades específicas con conocimiento de causa. Por consiguiente, me he concentrado en los problemas específicos que entraña escribir sobre la sociedad, especialmente en el ámbito de la sociología, y dejo en manos de los lectores de otros campos la tarea de traducirlos a su área de interés. La traducción debería ser fácil, puesto que muchos clásicos de la sociología hoy pertenecen al mundo intelectual en su sentido más amplio. Durkheim, Weber y Marx le hablan a un público mucho más numeroso que la Asociación Sociológica de los Estados Unidos.

Cabe recordar que contamos con una gran cantidad de libros excelsos sobre técnicas y problemas de escritura (entre otros: Strunk y White, 1959; Gowers, 1954; Zinsser, 1980, y Williams, 1981). Si bien he leído algunos en el transcurso de mis seminarios, en rigor de verdad desconocía la existencia de ese campo de investigación y especulación que llaman «teoría de la composición». Debido a esto, inventé ideas y procedimientos que ya habían concebido y debatido otros autores en la literatura de ese campo. Desde entonces, he tratado de remediar mi ignorancia y recomiendo fervientemente la lectura de esos ensayos, más sesudos y abarcadores. Muchos manuales de composición contienen excelentes consejos y observaciones sobre las fallas más comunes en la escritura, en especial en la escritura académica. Advierten contra las construcciones en voz pasiva, la verborragia, el uso de palabras largas con sonoridad extranjera allí donde un término corto de la propia lengua funcionaría mucho mejor, y otros errores bastante comunes. Proveen asesoramiento sólido y específico para ayudarnos a detectar nuestros errores y resolverlos. Otros autores (entre ellos: Shaughnessy, 1977; Elbow, 1981, o Schultz, 1982) también se ocupan de estos problemas —es imposible hablar acerca de la escritura sin mencionarlos— pero van un poco más allá y analizan por qué la escritura es, en sí misma, un problema. Revelan cómo superar el miedo paralizante ante la posibilidad de que otros lean nuestro trabajo. Sus largos años de experiencia en enseñanza de la escritura a estudiantes universitarios quedan de manifiesto en la especificidad de sus consejos y recomendaciones, y en la enorme atención que prestan al proceso de escribir

antes que a sus resultados. Las mejores investigaciones sobre el tema (véanse, por ejemplo, Flower, 1979, y Flower y Hayes, 1981) analizan el proceso de escribir y llegan a la conclusión de que es una forma de pensar. Si eso fuera cierto, entonces el consejo que suele dárseles a los escritores —primero ponga en claro sus ideas y luego intente expresarlas con claridad— es errado. Sus apreciaciones en cierto modo respaldan mi propia práctica y mis enseñanzas.

Tradicionalmente, los manuales de composición más difundidos están dirigidos a los estudiantes universitarios (y no es para sorprenderse, puesto que es allí donde el mercado y la necesidad son más fuertes), aunque suele decirse, con tino, que quienes se desempeñan en el ámbito empresarial, en el gobierno o en la academia también podrían aprovecharlos. Pero los estudiantes de posgrado y los académicos con quienes trabajo (en sociología y en otros campos del conocimiento) han recibido clases de lengua inglesa, seguramente dictadas por profesores que conocen las teorías de composición modernas y emplean los nuevos métodos, y no les han servido de nada. Sus maestros les han dicho que utilicen construcciones en voz activa, que verifiquen la concordancia entre el pronombre y el sustantivo y otras observaciones de similar utilidad, pero ellos no hacen caso a los consejos. No consultan los manuales de composición que podrían ayudarlos a redactar con una prosa más clara, y, en caso de hacerlo, probablemente ignoran las recomendaciones útiles. Ni siquiera consideran las reprimendas periódicas que reciben de sus propios colegas (véanse, por ejemplo, Selvin y Wilson, 1984, y la parodia de Merton «Prólogo al Prefacio a la Introducción al Prolegómeno al Discurso sobre Cierto Tema», 1969). Cualquier libro o manual destinado a ayudarlos deberá centrarse, por lo tanto, en *por qué* escriben como escriben, dado que ellos saben perfectamente bien que no deben hacerlo de esa manera. El manual en cuestión no solo deberá mostrarles lo que han hecho mal y enseñarles a corregirlo, sino también ayudarlos en la transición desde su rol de estudiantes universitarios a su posición actual, que es por cierto muy diferente.

Los estudiantes universitarios no tienen los mismos problemas de escritura que los que tienen las personas de más edad. Redactan en pocas semanas textos breves, que en la mayoría de los casos no escribirían por gusto ni por decisión personal, sobre temas que desconocen por completo y que no les interesan en lo más mínimo, para un lector que, como bien dice Shaughnessy, «no elegiría leerlos si no le pagaran por ello» (1977, p. 86). Saben que lo que escriban en ese texto no afectará particularmente sus vidas. Por otra parte, los sociólogos y otros

académicos escriben acerca de temas que conocen al dedillo y que les interesan muchísimo. Escriben para lectores que, esperan, estarán igualmente interesados, y no tienen otra fecha límite que la que les impone su situación profesional. Saben que su futuro profesional depende de la opinión de sus pares y superiores acerca de lo que escriben. Los estudiantes pueden distanciarse de aquello que escriben por encargo. Los académicos, novatos o profesionales, no pueden. Ellos mismos se autoimponen esa tarea al ingresar en la disciplina que han elegido, y deben tomarla en serio. Precisamente porque toman las cosas en serio, escribir los aterra mucho más que a los estudiantes (Pamela Richards describe ese miedo en el capítulo 6), lo cual hace que sus problemas técnicos sean todavía más difíciles de resolver.

A pesar del título del capítulo 1, no he reescrito un texto de rudimentos de escritura destinado a estudiantes de posgrado. No puedo competir con los textos clásicos sobre composición en lengua inglesa —cuyos autores saben mucho más de lo que yo sé o llegaré a saber jamás sobre gramática, sintaxis y otros temas clásicos— y no pienso intentarlo. Algunos de esos temas figuran de manera sumaria en mi texto, en gran parte porque estoy absolutamente seguro de que los estudiantes de posgrado y los jóvenes profesionales de la sociología y otras disciplinas afines no buscarán ni prestarán atención a ningún consejo proveniente de otro campo que no sea el suyo. Deberían hacerlo, sin embargo. Pero si para que la escritura sobre la sociedad mejore fuera necesario exclusivamente que los sociólogos estudiaran gramática y sintaxis, jamás mejoraría. Además, los problemas de estilo y dicción en general implican cuestiones sustanciales. La mala escritura sociológica, como argumentaré más adelante, no puede separarse de los problemas teóricos de la disciplina. Por último, la manera de escribir de una persona depende de la situación social en la que escribe. Por lo tanto, necesitamos tener en cuenta (y esto resume la perspectiva general del libro) cómo la organización social «crea» los problemas clásicos de la escritura académica: estilo, organización y demás. En lugar de intentar escribir un libro sobre herramientas de escritura, algo que excedería mis posibilidades, he intentado responder a la necesidad de un análisis focalizado en los problemas peculiares que genera la escritura sobre la sociedad, mediante una aproximación a las dificultades técnicas que analizan otros autores del campo de la sociología. Me ocupo, de manera específica, de la escritura académica —y sociológica en particular— y sitúo sus problemas en el contexto del trabajo académico. («How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation». [Cómo

terminar una tesis de doctorado y sobrevivir a ella], de Sternberg, se interesa más por la política del proceso —por ejemplo, la elección de los directores de tesis— que por las cuestiones de escritura).

Sin falsa modestia, he escrito de manera personal y autobiográfica. Otros también lo han hecho (Peter Elbow, por mencionar a uno), probablemente por la misma razón que yo. A los estudiantes les resulta difícil imaginar la escritura como una actividad real llevada a cabo por personas de carne y hueso. Como observa Shaughnessy (1977, p. 79): «El escritor principiante no sabe cómo se comportan los escritores». Los estudiantes no piensan que los libros son resultado directo del trabajo de alguien. Incluso los estudiantes de posgrado, que están mucho más cerca de sus docentes, raramente ven a alguien escribiendo, raramente ven borradores que todavía no estén en condiciones de ser publicados. La escritura es un misterio para ellos: mi intención es develar el misterio y hacerles ver que los textos que leen son obra de personas que tienen las mismas dificultades que ellos. Mi prosa no es ejemplar, pero, como sé lo que conllevó redactarla, puedo explicar por qué escribí de esa manera, cuáles fueron los problemas que tuve que afrontar y cómo elegí las soluciones. No puedo hacer lo mismo con el trabajo de otros. Dado que hace más de treinta años que produzco escritura sociológica, muchos estudiantes y jóvenes profesores han leído parte de mi obra, y los lectores del manuscrito de este libro han afirmado que para ellos fue un alivio saber que los capítulos que lo integran me preocuparon y confundieron tal como su propio trabajo los preocupa y confunde. Por esa razón he dedicado un capítulo completo a mis propias experiencias como escritor.

El capítulo 1 fue publicado por primera vez, con ligeras modificaciones, en *The Sociological Quarterly*, 24 (otoño de 1983, pp. 575-588) y ha sido incluido aquí con la autorización de la Sociedad Sociológica Midwest.

Quiero agradecer a todas las personas que me ayudaron, en especial (además de los alumnos de las clases que he dictado) a Kathryn Pine Addelson, James Bennett, James Clark, Dan Dixon, Blanche Geer, Robert A. Gundlach, Christopher Jencks, Michael Joyce, Sheila Levine, Leo Litwak, Michael McCall, Donald McCloskey, Robert K. Merton, Arline Meyer, Harvey Molotch, Michael Schudson, Gilberto Velho, John Walton y Joseph M. Williams. Estoy particularmente agradecido a Rosanna Hertz por haber escrito la carta que inspiró el capítulo «Persona y autoridad» y por haberme permitido citarla de manera exhaustiva. La carta que me escribió Pamela Richards acerca del riesgo era tan completa y certera que le pregunté si podía incluirla en este volumen y

con su firma. Me alegra que haya aceptado. Yo jamás habría podido expresarlo tan bien.

HOWARD S. BECKER

1. Rudimentos de escritura para estudiantes de posgrado

Un recuerdo y dos teorías

Varias veces he dictado seminarios de escritura para estudiantes de posgrado. La tarea requiere una buena dosis de audacia. Después de todo, cuando enseñamos un tema se supone que sabemos algo acerca de él. Haber escrito profesionalmente como sociólogo desde hace casi treinta años me confiere ese conocimiento. Además, varios maestros y colegas no solo han criticado mi prosa sino que también me han dado innumerables lecciones para mejorarla. Por otra parte, todo el mundo sabe que los sociólogos escriben muy mal; tanto es así que a los críticos y aficionados literarios, cuando hacen chistes sobre el «arte de escribir mal», les basta mencionar la palabra «sociología», tal como los comediantes de vodevil provocaban las risas del público con solo decir «Peoria» o «Cucamonga»[1]. (Véase, por ejemplo, el ataque de Cowley [1956] y la respuesta de Merton [1972]). Pero la experiencia y las lecciones no me han puesto a salvo de cometer los errores que todavía comparto con mis colegas.

No obstante afronté el reto, impulsado por los constantes relatos de los problemas crónicos que los estudiantes y mis colegas sociólogos tenían con la escritura. Anuncié el curso en la cartelera.

El número de asistentes a la primera clase me sorprendió. No solo se anotaron diez o doce estudiantes de posgrado, sino también un par de investigadores de posdoctorado e incluso algunos de mis colegas docentes más jóvenes, un patrón de matrícula que se repitió en años posteriores. Sus preocupaciones y sus problemas con la escritura superaban el temor de quedar en ridículo por tener que volver a las aulas.

Mi audacia fue más allá de dictar un curso cuyo tema no dominaba. Ni siquiera me preparé para la clase, porque (al ser sociólogo, no profesor de composición) no tenía la menor idea de cómo darla. De modo que, ese primer día, entré al salón sin saber qué haría. Después de unas pocas y balbucientes observaciones preliminares, tuve una revelación. Hacía ya varios años que venía

leyendo las «Entrevistas con escritores» del *Paris Review*, y siempre había sentido un interés ligeramente obsceno en aquello que los autores entrevistados revelaban sin pudor acerca de sus hábitos de escritura. De modo que me dirigí a una exestudiante de posgrado y vieja amiga, que estaba sentada a mi izquierda, y le dije:

«Louise, ¿cómo escribes?». Le expliqué que no estaba interesado en ninguna observación *ad hoc* sobre su preparación académica sino, por el contrario, en los detalles materiales, concretos: si escribía a máquina o a mano, si utilizaba alguna clase especial de papel o trabajaba a alguna hora del día en particular. No sabía cuál sería su respuesta.

La corazonada dio resultado. Casi sin darse cuenta, Louise relató detalladamente una compleja rutina que debía cumplir paso por paso. Aunque su relato no la avergonzaba en lo más mínimo, algunos de los presentes se mostraron un tanto incómodos mientras ella explicaba que solo podía escribir en páginas amarillas de tamaño oficio, con renglones, y utilizando una pluma estilográfica verde; que primero debía limpiar toda la casa (esta resultó ser una actividad preliminar común a casi todas las mujeres pero no a los hombres, quienes en cambio tenían mayor propensión a sacarles punta a veinte lápices); que solo podía escribir entre tal y cual hora, etcétera.

Supe que había dado en el clavo y proseguí con la siguiente víctima. Con un poco más de renuencia, describió sus hábitos igual de peculiares. El tercero dijo que lo lamentaba, pero que prefería no responder. No se lo permití. Resultó que tenía un buen motivo para no querer contestar. Todos lo tenían. Para entonces ya habían advertido que lo que sus compañeros relataban era algo sumamente vergonzoso, algo que nadie querría compartir con otras veinte personas. Pero me mostré implacable: hice que todos contaran todo y no di el brazo a torcer.

El ejercicio produjo mucha tensión pero también muchas bromas, un enorme interés y, en última instancia, una sorprendente relajación. Señalé que todos se sentían aliviados, y que lógicamente debían estarlo, porque si bien sus peores miedos eran una locura —y doy fe de que lo eran—, los miedos ajenos no les iban en zaga. Era una enfermedad común a todos. Así como algunas personas se sienten aliviadas al descubrir que los aterradores síntomas físicos que han estado ocultando son «algo que les ocurre a muchos», saber que otros tenían hábitos de escritura bizarros debía ser, y evidentemente era, bueno.

Proseguí con mi interpretación. Desde cierto punto de vista, mis discípulos estaban describiendo síntomas neuróticos. Sin embargo, desde una perspectiva

sociológica esos síntomas eran rituales mágicos. Según Malinowski (1948, pp. 25-36), las personas realizan esa clase de rituales para influir sobre el resultado de algún proceso que no creen poder controlar racionalmente. Describió así el fenómeno, tras haberlo observado entre los isleños de Trobriand:

> Para la construcción de canoas, el conocimiento empírico del material, de la tecnología y de ciertos principios de estabilidad e hidrodinámica funciona conjunta y estrechamente asociado con la magia, sin que ninguno de estos dos ámbitos se deje contaminar por el otro.
>
> Por ejemplo, [los isleños] comprenden perfectamente bien que cuanto más ancha sea la apertura de la escora, mayor será la estabilidad y menor será la resistencia al esfuerzo. Pueden explicar con precisión por qué deben darle un ancho tradicional a esa apertura, medido en fracciones de la longitud total de la canoa. También pueden explicar, en términos rudimentarios pero claramente mecánicos, qué deben hacer si se levanta un temporal, por qué la escora debe estar siempre del lado del tiempo, por qué cierto tipo de canoa funciona y otro no.
>
> De hecho, poseen un sistema completo de principios de navegación, con una terminología compleja y rica, transmitido por tradición y obedecido con tanta racionalidad y coherencia como los marineros modernos obedecen la ciencia moderna […].
>
> Pero más allá de todo conocimiento sistemático y metódicamente aplicado, [los isleños] todavía están a merced de mareas poderosas e incalculables, de ventarrones súbitos durante la estación de los monzones, y de arrecifes desconocidos. Y es entonces cuando aparece la magia, realizada por primera vez durante la construcción de la canoa, repetida al comienzo y durante el transcurso de las expediciones, y convocada nuevamente en momentos de verdadero peligro (pp. 30-31).

Al igual que los marineros de Trobriand, los sociólogos que no podían afrontar racionalmente los peligros de la escritura utilizaban encantamientos mágicos para contrarrestar la angustia, sin afectar realmente el resultado.

De modo que les pregunté a mis alumnos: «¿Qué es lo que tienen tanto miedo de no poder controlar racionalmente para verse obligados a utilizar todos estos hechizos y rituales mágicos?».

No soy freudiano, pero estaba convencido de que se resistirían a responder la pregunta. No se resistieron. Por el contrario, contestaron sin prejuicios y exhaustivamente. Resumiendo el prolongado debate que siguió a mi pregunta, temían dos cosas. Tenían miedo de no poder organizar sus pensamientos, de que escribir fuera un gigantesco y confuso caos que los llevara a la locura. Y

hablaron sentidamente de un segundo temor: temían escribir algo que estuviera «mal» y que los otros (sin especificar quiénes) se rieran de ellos. Esa parecía ser la justificación principal del ritual. Otra persona, que también escribía sobre papel amarillo de tamaño carta, siempre comenzaba en la segunda página. Le pregunté por qué. «Bueno —respondió—, porque, si alguien aparece de repente, siempre puedo cubrir lo que he escrito con la página en blanco para que el otro no lo vea».

Muchos de los rituales garantizaban que lo escrito no pudiera tomarse por un producto «terminado», de modo que nadie pudiera reírse del resultado. Era un pretexto muy arraigado. Creo que, precisamente por eso, incluso los escritores que pueden escribir sin dificultad en la computadora a menudo emplean métodos que implican una enorme pérdida de tiempo (entre ellos, la escritura manuscrita). Cualquier cosa escrita a mano sin duda no está terminada, y por lo tanto no es pasible de ser criticada como si efectivamente lo estuviera. Sin embargo, la mejor manera de impedir que el prójimo considere nuestra escritura como una manifestación seria y confiable de nuestras capacidades es no escribir absolutamente nada. Es imposible leer lo que jamás se ha escrito.

Algo importante había ocurrido en esa clase. Como les advertí aquel primer día, todos los estudiantes habían dicho algo que en cierto modo los avergonzaba y nadie se había muerto por eso. (Lo que ocurrió se parecía mucho a lo que podríamos llamar las «nuevas terapias californianas», donde las personas desnudan su psique o su cuerpo en público y descubren que la desnudez no mata). Me sorprendió que los integrantes de la clase —muchos de los cuales se conocían bastante bien— no supieran nada sobre los hábitos de trabajo de sus compañeros y, de hecho, jamás hubieran visto sus escritos. Y decidí hacer algo al respecto.

En un principio les había anunciado a los futuros integrantes de la clase que pensaba concentrarme, antes que en la escritura, en la edición y la reescritura. Por lo tanto establecí que, para ser admitidos en la clase, debían presentar un artículo ya escrito sobre el cual practicarían técnicas de reescritura. Pero antes de arremeter con los mencionados artículos, decidí mostrarles qué significaba reescribir y editar. Una colega me prestó el segundo borrador de un artículo que estaba redactando. Distribuí su apartado sobre «Métodos», de tres o cuatro páginas, al comienzo de la segunda clase, y dedicamos tres horas a reescribirlas.

Dado que los sociólogos tienen la mala costumbre de emplear veinte palabras allí donde bastaría emplear dos, pasamos la mayor parte de la tarde

eliminando las palabras que estaban de más. Para orientarlos recurrí a un truco que solía utilizar en mis clases particulares. Apoyando la punta del lápiz sobre una palabra o una oración, preguntaba: «¿Es necesario que esto esté aquí? Si no lo es, voy a eliminarlo». Insistí en que bajo ningún concepto debíamos, al hacer un cambio, perder los matices —por muy leves que fueran— del pensamiento del autor. (Tenía en mente las reglas que siguió C. Wright Mills en su renombrada «traducción» de fragmentos de Talcott Parsons [Mills, 1959, pp. 27-31]). Cuando nadie defendía la palabra o la frase, yo las eliminaba. Cambié las construcciones pasivas por construcciones activas, combiné oraciones, dividí oraciones largas… en fin, hice todas las cosas que esos mismos estudiantes habían aprendido a hacer en primer año de composición. Al cabo de tres horas habíamos reducido las cuatro páginas a tres cuartos de página sin perder ningún matiz ni tampoco ningún detalle esencial.

Trabajamos sobre una sola oración larga —que abarcaba las posibles implicaciones de lo expresado hasta el momento— durante un buen rato; eliminamos palabras y frases hasta que el artículo quedó reducido a un cuarto de su extensión original. Por último, sugerí (malintencionadamente, pero mis alumnos no estaban seguros de que así fuera) que eliminábamos toda la oración y la reemplazáramos por un parco y escueto «¿Y qué?». Finalmente, alguien se atrevió a romper el perplejo silencio. «*Usted* podría arreglárselas así, pero nosotros no». Entonces hablamos del tono y llegamos a la conclusión de que yo tampoco podría «arreglármelas así», a menos que hubiera preparado adecuadamente al lector para esa clase de tono y que el tono fuera, además, apropiado para la ocasión.

Los estudiantes sintieron mucha lástima por mi colega, que generosamente había donado las páginas que sometimos a intervención quirúrgica. Pensaban que la habíamos humillado, y que era una suerte que no estuviera presente pues de lo contrario podría haberse muerto de vergüenza. Esa clase de empatía era una clara manifestación de sus sentimientos no profesionales; no se daban cuenta de que quienes escriben de manera profesional —y además escriben mucho— siempre reescriben sus textos… tal como nosotros lo acabábamos de hacer. Yo quería que creyeran que esa práctica era habitual y que debían estar preparados para reescribir muchísimo, de modo que les dije (con absoluta sinceridad) que por lo general reescribo mis manuscritos entre ocho y diez veces antes de que sean publicados (pero no antes de dárselos a leer a mis amigos). Dado que, como explicaré más adelante, mis discípulos pensaban que a los «buenos escritores»

(es decir, a sus profesores) las cosas les salían bien en el primer intento, mi confesión los dejó atónitos.

El ejercicio tuvo varios resultados. Los estudiantes quedaron exhaustos; jamás habían dedicado tanto tiempo ni tanta atención a un texto escrito, jamás habían imaginado que alguien pudiera consagrar tantas horas a esa tarea. Habían visto y experimentado una cantidad de artificios comunes de edición. Pero el trofeo llegó a mis manos al final de la tarde cuando, exhausto, un estudiante —ese estudiante maravilloso que dice lo que todos están pensando pero saben que no les conviene decir— dijo: «Pero, Howie… Cualquiera podría decir las cosas como usted las dice». Por supuesto que sí.

Hablamos un rato acerca de eso. ¿Lo que yo había dicho era sociológico en sí mismo… o más bien la manera de decirlo había sido sociológica? Téngase en cuenta que no habíamos reemplazado ningún término técnico sociológico. El problema no era ese (casi nunca lo es). Habíamos reemplazado las redundancias, la «escritura caprichosa», las frases pomposas (entre otras mi *bête noire* personal, «la manera en que», usualmente fácil de sustituir por un sencillo «como» sin perder otra cosa que la pretenciosidad)… en fin, todo lo que pudiera simplificarse sin perjudicar las ideas. Llegamos a la conclusión de que los autores intentaban dar sustancia y peso a lo que escribían sonando académicos, incluso a costa de lo que en realidad querían decir.

Descubrimos varias otras cosas en aquella tarde interminable. Algunas de esas expresiones largas y redundantes eran irreemplazables porque no ocupaban el lugar de ningún sentido subyacente. Eran marcadores de posición: indicaban el lugar donde el autor tendría que haber dicho algo más sencillo, aunque en su momento no había tenido nada más sencillo que decir. No obstante, esos huecos debían ser llenados porque, de lo contrario, el autor se quedaba con una oración por la mitad. Los escritores no utilizaban al azar aquellas frases y oraciones sin sentido, ni tampoco por sus malos hábitos de escritura. Algunas situaciones evocaban marcadores de posición sin sentido.

Los escritores emplean con frecuencia expresiones sin sentido para encubrir dos clases de problemas, que reflejan serios dilemas de la teoría sociológica. Un problema está relacionado con la «agentividad», es decir, la identificación del agente de la acción: ¿quién hizo las cosas que, según alega el texto, fueron hechas? Los sociólogos a menudo prefieren los enunciados que dejan la respuesta a esa pregunta en una nebulosa, principalmente porque muchas de sus teorías no informan quién está haciendo qué. En muchas teorías sociológicas, las

cosas simplemente ocurren sin que nadie las haga. Es difícil encontrar un sujeto para la oración cuando están en marcha «fuerzas sociales más grandes» o «procesos sociales inexorables». Evitar decir quién hizo algo produce dos fallas características de la escritura sociológica: el uso habitual de las construcciones pasivas y los sustantivos abstractos.

Si decimos, por ejemplo, que «los desviados fueron etiquetados como tales», no tenemos necesidad de decir quién los calificó. Eso es un error teórico, no solo un producto de la mala escritura. Uno de los hitos de la teoría del etiquetado de la desviación (Becker, 1963) es, precisamente, que alguien etiqueta a la persona desviada; alguien con el poder de hacerlo y con buenas razones para querer hacerlo. Si dejamos afuera a estos actores malinterpretamos la teoría, tanto en la letra como en su espíritu. No obstante, es un postulado común. Los sociólogos cometen errores teóricos similares cuando dicen que la sociedad hace esto o aquello, o que la cultura obliga a hacer cosas a la gente… y los sociólogos escriben así todo el tiempo.

La incapacidad o la falta de voluntad de los sociólogos para formular postulados causales conduce, del mismo modo, a escribir mal. *El Ensayo sobre el entendimiento humano*, de David Hume, nos puso nerviosos a todos a la hora de demostrar conexiones causales. Y si bien pocos sociólogos son tan escépticos como Hume, la mayoría entiende que, a pesar de los esfuerzos de John Stuart Mill, el Círculo de Viena y todo el resto, corren graves riesgos académicos cuando alegan que «A causa B». Los sociólogos tienen innumerables maneras de describir la covariación de los elementos, en su mayoría expresiones vacuas que insinúan aquello que nos gustaría —pero no nos atrevemos a— decir. Como tememos decir que A causa B, decimos: «Tienen tendencia a covariar» o «Parecen estar asociados».

Las razones para hacerlo nos conducen, una vez más, a los rituales de la escritura. Escribimos así porque tememos que otros nos atrapen cometiendo errores obvios si escribimos de otra manera y se rían de nosotros. Es mejor decir algo inocuo pero seguro que algo audaz que tal vez no podríamos defender de las críticas. No sería objetable decir «A varía con B» si fuera lo que realmente queremos decir; y es por cierto razonable afirmar «Creo que A causa B y mi información me respalda al mostrar que covarían». Pero muchas personas utilizan esas expresiones para insinuar aseveraciones más fuertes, que no tienen el coraje de hacer. Quieren descubrir causas porque las causas son interesantes en el plano científico, pero no quieren la responsabilidad filosófica que eso

conlleva.

Todos los profesores de composición en lengua inglesa y todos los manuales de escritura critican el uso de las construcciones pasivas y los sustantivos abstractos y la mayoría de las otras faltas que mencioné. Yo no inventé esos estándares. De hecho, los aprendí tomando clases de composición. Aunque los estándares son independientes de cualquier escuela de pensamiento en particular, creo que mi preferencia por la claridad y el estilo directo también arraiga en la tradición interaccionista simbólica de la sociología. Mi colega brasileño Gilberto Velho insiste en que estos son estándares etnocéntricos notablemente favorecidos por la tradición anglonorteamericana del discurso directo, pero que en realidad no son mejores que el estilo florido e indirecto de algunas tradiciones europeas. Creo que se equivoca, dado que algunos de los mejores escritores en otros idiomas también utilizan el estilo directo.

En el mismo tenor, Michael Schudson me preguntó —no sin razón— cómo debería escribir alguien que cree que las estructuras —las relaciones de producción capitalistas, por ejemplo— causan fenómenos sociales. ¿Ese teórico tendría que usar construcciones pasivas para indicar la pasividad de los actores humanos involucrados? La pregunta exige dos respuestas. La más simple es que son muy pocas las teorías serias sobre la sociedad que no dan lugar a la agentividad humana. Y, lo que es más importante aún, las construcciones pasivas ocultan incluso la agentividad que se atribuye a los sistemas y las estructuras. Supongamos que un sistema se encarga de etiquetar a los desviados. Decir «los desviados han sido etiquetados» también encubre esa agentividad.

Gran parte de lo que eliminamos del artículo de mi colega aquella tarde podría definirse, atendiendo a los propósitos de la clase (y tomando la crítica de Wayne Booth a la «mentira [académica] polisilábica de prosapia griega». [Booth, 1979, p. 277] como precedente legitimador), como «calificaciones mentirosas»; vale decir, frases vagas que manifiestan una disposición general a abandonar la afirmación realizada, ante la primera objeción: «A tiende a estar relacionado con B», «A posiblemente podría tender a estar relacionado con B bajo determinadas condiciones», y otras clasificaciones igualmente cobardes. Una calificación real dice que A está relacionado con B excepto bajo determinadas circunstancias específicas: Siempre compro verduras en el Safeway a menos que esté cerrado; la relación positiva entre renta y educación es más fuerte si uno es blanco que si es negro Pero los estudiantes, al igual que otros sociólogos, habitualmente empleaban calificaciones menos específicas.

Querían decir que la relación existía, pero sabían que —tarde o temprano— alguien encontraría una excepción a la regla. La calificación no específica ritual les proporcionaba una excusa multipropósito. Si los atacaban, podrían aducir que nunca habían dicho que aquello fuera siempre cierto. Las calificaciones mentirosas, al disimular los postulados, ignoran la tradición filosófica y metodológica que sostiene que hacer generalizaciones en forma fuertemente universal permite identificar evidencia negativa que luego podrá utilizarse para mejorarlos.

Cuando les pregunté a los participantes del seminario por qué escribían como escribían, me enteré de que habían adoptado muchos de sus hábitos en la escuela secundaria y que luego los habían consolidado en la universidad. Habían aprendido a escribir *monografías semestrales* (véase el análisis de Shaughnessy [1977, pp. 85-86] sobre las condiciones de escritura de los estudiantes universitarios). Una monografía semestral se escribe leyendo e investigando todo lo que sea necesario durante el semestre y redactando el texto mentalmente mientras tanto. Pero se escribe un solo texto, quizás después de haber tomado algunos apuntes o redactado los lineamientos principales, casi siempre la noche anterior a entregarlo. Es como la pintura japonesa sumi-é: uno simplemente la hace… y sale bien o sale mal. Los estudiantes universitarios no tienen tiempo para reescribir porque casi siempre deben entregar varias monografías en una misma fecha. Algunos se vuelven expertos en el formato y producen monografías loables, muy pulidas, que redactan mentalmente mientras recorren el campus y luego trasladan al papel cuando se acerca la fecha de entrega. Los profesores están al tanto de todo. Si no conocen la mecánica, conocen los resultados típicos y no esperan monografías más coherentes ni más prolijas de lo que el método puede producir.

Los estudiantes habituados a trabajar de esa manera se preocupan, y es comprensible, por el texto que producen. Saben que podría ser mejor, pero que no ha de serlo. Lo que escriben, sencillamente, es todo lo que tienen para decir. Siempre y cuando el documento se mantenga en el plano confidencial —dentro del marco de la convencionalmente privada relación profesor/estudiante universitario—, no pondrá en aprietos a su autor.

Pero la organización social de la escritura y el concepto de reputación cambian radicalmente en la instancia de posgrado. Los profesores comentan las monografías de los estudiantes, para bien o para mal, con sus colegas y también con otros estudiantes. Con un poco de suerte y viento a favor, las monografías se

transforman en tesis y son leídas por varios miembros del cuerpo docente.

Los estudiantes de posgrado también escriben monografías más largas que los estudiantes de grado. Los expertos en hacer monografías «de un tirón» no pueden retener en su mente un texto demasiado extenso. Y es entonces cuando comienzan a perder su capacidad de escribir. No pueden producir una monografía «de un plumazo» confiando en que no harán el ridículo ni recibirán duras críticas. Entonces, directamente no escriben.

No les dije todo esto a los estudiantes durante las primeras clases del seminario, pero a la larga se los hice saber. En cambio, les di tareas cuyo objetivo principal era hacerlos abandonar el método de producir monografías «de un plumazo». Quizás de ese modo podrían encontrar rutinas alternativas menos dolorosas e igualmente eficaces para obtener recompensas académicas. En cada uno de los varios seminarios que he dictado, unos pocos estudiantes audaces tuvieron suficiente confianza en mí como para acompañarme en estos experimentos. Mi reputación de «profesor comprensivo» debilitó el tradicional miedo del estudiante al docente, y los que ya habían tomado otras clases conmigo confiaban en mis excentricidades. Los profesores que carecen de esta ventaja podrían tener problemas para poner en práctica algunos de estos trucos.

Les dije a los estudiantes que lo que pusieran en el primer borrador no tenía demasiada importancia, porque siempre podían cambiarlo. Dado que lo que escribían en la primera página no era necesariamente definitivo, no tenían por qué preocuparse tanto. La única versión que importaba era la última. Ya habían vislumbrado que las cosas podían cambiar, y prometí revelarles más secretos.

Nuestra tarea de edición en clase y mi interpretación posterior tranquilizaron a los estudiantes. Les pedí que trajeran las monografías que había solicitado como prerrequisito de admisión al seminario (pero que todavía no había recogido) para la clase siguiente. (Algunos se mostraron contrariados. El segundo año que dicté el curso, una estudiante dijo que no podía traer una monografía porque sencillamente no tenía ninguna. Me enojé: «Cualquiera que haya asistido a clase tanto tiempo como usted tiene montones de monografías en su haber. Traiga una». Entonces salió a la luz el motivo verdadero: «No tengo ninguna que sea lo suficientemente buena»). Después de recoger las monografías y de hojearlas un buen rato, se las devolví… asegurándome de que ninguno recibiera la que había escrito. Les pedí que las editaran a conciencia. Una semana después, las monografías volvieron a manos de sus autores. Los estudiantes parecían contrariados, pero también ansiosos por ver lo que sus

compañeros habían hecho con sus textos. La respuesta era: mucho. Había tinta roja por todas partes.

Les pregunté si les había gustado editar una monografía ajena. Respondieron con suma verborragia y bastante enojo. Les había sorprendido la enorme cantidad de trabajo por hacer, el número de errores tontos que cometía la gente. Después de tolerar una hora de quejas, les pregunté si les gustaba que otro hubiera editado sus monografías. Volvieron a expresar su enojo, pero esta vez se quejaron de que el lector no tenía compasión, era incapaz de comprender lo que habían querido decir, había modificado sus textos para decir cosas que ellos jamás habían tenido en mente. Los más inteligentes pronto advirtieron que estaban hablando de sí mismos… y el grupo quedó sumido en un profundo silencio cuando cayó en la cuenta. Les dije que acababan de recibir una lección sobre la que debían reflexionar, y que habían comprobado en carne propia que debían escribir de modo tal que los editores bienintencionados —y tenían que suponer que sus colegas eran bienintencionados— no corrieran ningún riesgo de malinterpretar el sentido del texto. Les advertí que los editores y colegas a menudo reescribirían sus textos y que sería mejor que se acostumbraran y que la experiencia no afectara negativamente su autoestima. En cambio, debían tratar de escribir con extrema claridad para que nadie se confundiera ni propusiera cambios no deseados.

Luego les dije que podían empezar escribiendo casi cualquier cosa, cualquier clase de borrador a mano alzada, por muy crudo o confuso que les pareciera, y sacar algo bueno de eso. Para demostrarlo, tenía que conseguir que alguien produjera un primer borrador sin censura, unas cuantas ideas escritas espontáneamente y sin correcciones. Les expliqué que ese borrador los ayudaría a descubrir lo que, quizás, tenían para decir. (Este fue uno de los tantos momentos en que saqué un conejo de la galera; aunque, sin yo saberlo, los expertos en teoría de la composición ya estaban investigando los mismos temas. Linda Flower [1979, p. 36], por ejemplo, describe y analiza el mismo procedimiento, al que denomina «prosa del autor», y dice que «otorga libertad al escritor para generar un cúmulo de información y una variedad de relaciones alternativas en vez de encerrarse en una formulación prematura»). Me dio bastante trabajo encontrar a un estudiante dispuesto a someterse a un proceso tan arriesgado. Distribuí las copias del texto resultante al resto de la clase.

La estudiante que aportó el texto hizo algunos chistes peyorativos acerca de sí misma, diciendo que lamentaba haberse puesto en peligro al permitir que otros

lo leyeran. Para su gran sorpresa, lo que había escrito impacto a sus compañeros de clase. Si bien advirtieron que estaba mal redactado y era caótico, también notaron —y dijeron— que contenía varias ideas en verdad interesantes que valía la pena desarrollar. También admiraron abiertamente su coraje. (Otros estudiantes valientes han tenido el mismo efecto sobre sus pares en años posteriores).

El borrador mostraba que la autora se acercaba al tema de su interés dando rodeos (como los escritores descriptos en Flower y Hayes, 1981), sin estar segura de lo que quería decir, o diciendo lo mismo de varias maneras diferentes. Comparando distintas versiones, pudimos distinguir mejor las ideas esbozadas de manera oblicua y formularlas de modo más conciso. Así, encontramos tres o cuatro ideas para desarrollar y pudimos ver, o sentir, algunas conexiones entre ellas. Concordamos en que la mejor manera de trabajar sobre un borrador de ese tipo era tomar apuntes, ver cuál era su contenido, y a partir de eso trazar los lineamientos de un segundo borrador. ¿Por qué molestarse en evitar desde un principio las redundancias o cualquier otra de las faltas que tanto nos habíamos esforzado por eliminar la semana anterior si era tan fácil deshacerse de ellas después, utilizando los nuevos trucos que habíamos aprendido? La preocupación por esas fallas puede estancarnos, o bien impedirnos decir algo de manera de obtener la pista o la clave que necesitamos para continuar. Siempre es mejor editar *a posteriori* y no sobre la marcha. Los estudiantes empezaban a ver que la escritura no tiene por qué ser «a todo o nada», una aventura que se resuelve «de un plumazo». La escritura puede tener etapas, y cada etapa puede tener su propio criterio de excelencia (como Flower y otros podrían haberles dicho, aunque quizás haya sido mejor que lo descubrieran por experiencia propia). La insistencia en la claridad y el estilo pulido, apropiada para una versión posterior del texto, era absolutamente inadecuada para las primeras versiones, cuyo único objetivo era poner las ideas por escrito. Al llegar a estas conclusiones, los estudiantes replicaron algunos de los resultados de Flower y comenzaron a entender que preocuparse por las reglas de escritura desde un principio podía impedirles decir lo que en realidad querían decir (tal como lo señala el lenguaje de la psicología cognitiva, Rose [1983]).

No quiero exagerar. Mis estudiantes no arrojaron sus muletas al aire y se pusieron a bailar. Pero vieron que había salida para sus problemas, y eso era lo único que yo esperaba. Si sabían que era posible, tarde o temprano podrían intentarlo. Pero, por supuesto, no alcanzaba con solo saberlo. Tenían que usar

esos artificios, incorporarlos en su rutina de escritura, quizás en reemplazo de algunos de los elementos mágicos que habíamos debatido.

Hicimos unas cuantas cosas más en el transcurso del seminario. Hablamos de retórica, leímos los trabajos de Gusfield (1981) sobre retórica de las ciencias sociales y el ensayo «Politics and the English Language». [La política y el idioma inglés], de Orwell (1954). Sorprendentemente, el sociólogo Gusfield tuvo un impacto más fuerte que el escritor Orwell. Gusfield supo mostrarles —en el propio campo de los estudiantes— cómo los escritores manipulaban los artificios estilísticos para parecer o sonar «científicos», al hacer hincapié en cómo las construcciones pasivas producían una fachada de impersonalidad… detrás de la cual se escondía el investigador. Hablamos de la escritura científica como una forma de retórica destinada a persuadir, y sobre las formas de persuasión que la comunidad científica consideraba legítimas o ilegítimas. Insistí en la naturaleza retórica de la escritura científica, aunque los estudiantes creían, como muchos de sus mayores, que algunas maneras de escribir ilegítimas intentan persuadir al lector mientras que otras se limitan a exponer los hechos y dejar que hablen por sí solos. (Los sociólogos de la ciencia y los estudiantes de retórica han escrito largo y tendido sobre este tema. Véanse especialmente Bazerman [1981]; Latour y Bastide [1983] y la bibliografía adjunta).

Aquel estudiante a quien tanto apreciaba volvió a ayudarme en esta encrucijada. Cuando ya llevábamos un buen rato analizando y debatiendo la retórica de la ciencia, dijo: «Y bien, Howie, sé que a usted no le gusta decirnos lo que tenemos que hacer… ¿pero va a decírnoslo de una buena vez o no?». «¿Decirles qué?». «¡Cómo escribir sin usar la retórica!». Como había ocurrido antes, todos estaban esperando que les revelara ese secreto. Cuando se lo dije en voz alta, confirmé sus peores miedos. No podían escribir sin usar la retórica, y por lo tanto no podían eludir las cuestiones de estilo.

Con el transcurso de los años, de tanto dictar el curso, desarrollé una teoría de la escritura que describe el proceso que produce tanto la escritura como las dificultades que tenemos para escribir. (La teoría aparece en líneas más generales en *Los mundos del arte* [Becker, 1982a] como una teoría sobre la factura de obras artísticas de toda clase. Aunque surge de una psicología social sociológica por completo diferente de la psicología cognitiva que domina la teoría de la composición, mis ideas tienen cierta semejanza con las de Flower y Hayes y sus colegas). La forma de cualquier obra es resultado de todas las decisiones que han tomado todas las personas involucradas en su producción.

Cuando escribimos, constantemente tomamos decisiones sobre cuál idea expresar y en qué momento; sobre qué palabras usar, y en qué orden, para expresarla; sobre cuáles ejemplos ofrecer para dejar en claro lo que pretendemos decir. Por supuesto que la escritura entraña un proceso mucho más largo y exhaustivo de absorción y desarrollo de ideas, precedido por un proceso similar de absorción y selección de impresiones. Cada decisión que tomamos da forma al resultado.

Si este análisis es razonable, nos engañamos a nosotros mismos cuando, al sentarnos a escribir, pensamos que estamos empezando de cero y que podemos escribir lo que se nos ocurra. Nuestras decisiones anteriores —considerar el tema desde una determinada perspectiva, pensar en determinado ejemplo al desarrollar nuestras ideas, usar una determinada manera de reunir y almacenar información, leer determinada novela o mirar determinado programa de televisión— excluyen todo aquello que, de otro modo, podríamos haber elegido. Cada vez que respondemos una pregunta sobre nuestro trabajo y lo que hemos estado investigando o pensando, nuestra elección de palabras afecta la manera en que lo describiremos la próxima vez, quizás cuando redactemos notas al pie o subrayemos algunos temas.

La mayoría de los estudiantes tenía una visión más convencional del asunto, encarnada en la máxima popular que sentencia que, si uno piensa con claridad, escribirá con claridad. Pensaban que debían tenerlo todo masticado y resuelto antes de escribir la Palabra Número Uno; que primero debían reunir todas sus impresiones, ideas e informaciones y decidir explícitamente todas las cuestiones importantes relacionadas con la teoría y los hechos. De lo contrario, quedaban expuestos a un posible fracaso. Actuaban esa creencia ritualmente y no comenzaban a escribir hasta no haber apilado sobre sus escritorios todos los libros y todos los apuntes que acaso pudieran necesitar. Además estaban convencidos de tener libertad de elección en la mayoría de los casos, y deslizaban frases del tipo «Creo que usaré a Durkheim para la parte teórica», como si no hubieran decidido de antemano las cuestiones teóricas implícitas en la invocación a Durkheim (o a Weber, o a Marx). (Los académicos de otros campos sabrán reemplazar los Grandes Nombres).

Mi teoría conduce a la perspectiva opuesta: cuando alguien se sienta a escribir, ya ha tomado muchas decisiones, pero es probable que no sepa cuáles fueron. Eso produce, naturalmente, un poco de confusión y un primer borrador misceláneo, que no debe ser causa de vergüenza. Más bien muestra cuáles fueron

esas primeras decisiones; a cuáles ideas, postulados teóricos y conclusiones adhirió antes de empezar a escribir. Sabiendo que escribirá muchos más borradores, sabe que no necesita preocuparse por la crudeza y la falta de coherencia del primero. El borrador inicial es una fase de descubrimiento, no un texto para presentar en público (la distinción pertenece a C. Wright Mills [1959, p. 222], siguiendo a Reichenbach).

La escritura de un primer borrador a mano alzada, entonces, mostrará todas las decisiones iniciales que darán forma a lo que podamos escribir. No podemos «usar» a Marx si las ideas de Durkheim han modelado nuestro pensamiento. No podemos escribir sobre aquello que la información reunida no nos informa, ni sobre aquello que nuestro método de almacenamiento no nos permite utilizar. Vemos lo que tenemos y lo que pensamos, lo que ya hemos hecho y lo que ya sabemos, y lo que todavía nos queda por hacer. Vemos que lo único que nos queda por hacer —aunque recién hayamos empezado a escribir— es volverlo todo más claro. El borrador inicial a mano alzada nos mostrará cuáles conceptos es necesario esclarecer. Nuestra capacidad de reescritura y edición nos permitirá hacerlo.

Por supuesto que no es tan fácil como suena. Las próximas decisiones, tomadas durante los procesos de reescritura y edición, también darán forma al resultado. Ya no podemos hacer lo que nos venga en gana, pero no obstante nos queda una multitud de opciones. Las cuestiones de lenguaje, organización y tono suelen dar mucho trabajo a los autores porque implican nuevos compromisos, distintos de los adquiridos hasta el momento. Si utilizamos a Durkheim para discutir las ideas marxistas o empleamos el lenguaje propio de las investigaciones para analizar un estudio etnográfico, probablemente nos encontraremos en una encrucijada. Esta clase de confusiones provocaban las dificultades teóricas que descubrimos durante nuestras prácticas de edición en el seminario.

Si una persona empieza a escribir desde el comienzo de su investigación —antes de haber reunido toda la información necesaria, por ejemplo—, podrá despejar más pronto sus pensamientos. Escribir un borrador sin datos le permitirá ver con mayor claridad lo que desea analizar y, por lo tanto, establecer qué clase de información necesita conseguir. Este modo de escribir determinará la forma de su plan de investigación. Esto difiere de la idea, mucho más difundida, de que primero se investiga y después «se vuelca lo investigado por escrito». Y amplía la idea de Flower y Hayes (1981) de que las primeras etapas

de la escritura permiten que los autores vean lo que deberán hacer en las últimas.

Dar mayor claridad a lo que escribimos implica considerar al público lector. ¿Para quién se supone que debemos ser más claros? ¿Quién leerá lo que escribimos? ¿Qué tienen que saber esos lectores para no malinterpretar lo que escribimos ni encontrarlo oscuro o ininteligible? Escribiremos de una determinada manera para las personas con quienes trabajamos en un mismo proyecto, de otra manera para los colegas profesionales de nuestra subespecialidad, de otra para los colegas profesionales de otras especialidades y disciplinas, y de otra para el «lego inteligente».

¿Cómo saber, entonces, lo que entenderán los lectores? Podemos pasarles los primeros borradores a «exponentes» de nuestro posible público lector y pedirles su opinión al respecto. Eso es precisamente lo que tanto inquietaba y asustaba a los integrantes del seminario, porque mostrar sus primeros borradores a sus compañeros los dejaba expuestos al ridículo y la vergüenza. De modo que la prescripción, por simple que parezca, podría no ser viable. Solo podremos mostrarles nuestros textos «mucho menos que perfectos» a otras personas si sabemos —como espero que hayan llegado a saberlo los miembros de mis seminarios después de los ejercicios que hicimos en clase— que eso no nos perjudicará. Naturalmente, no todas las personas son un buen público lector de borradores a mano alzada. Y así lo descubrimos mientras editábamos las monografías de otros compañeros del seminario. Algunos, a quienes desde un comienzo les resultaba particularmente difícil leer los borradores iniciales, insistían en criticarlos según los parámetros apropiados para los productos terminados. Algunos lectores tienen mayor capacidad de edición que otros, y por eso necesitamos un círculo de personas confiables que puedan responder a las distintas etapas de nuestro trabajo.

Entonces, además de una teoría del acto de escritura, necesitamos una teoría de la organización social de la escritura como actividad profesional. Dado que la mayoría de la gente escribe en la más absoluta privacidad, los lectores atribuyen los resultados exclusivamente al autor e imputan los créditos y débitos en la cuenta de su reputación profesional. Utilizo un lenguaje contable porque la mayoría de la gente piensa en esos términos… aunque lo mantiene en secreto.

¿Por qué los escritores escriben a solas? La mayoría de ellos, como hemos dicho antes, adoptan sus hábitos de escritura —junto con todos los rituales destinados a eliminar el caos y las posibles situaciones de escarnio— en la escuela secundaria o en la universidad, y casi siempre estos hábitos son una

manera de adaptarse a la circunstancia en que deben escribir. La situación del estudiante recompensa la escritura rápida y competente de monografías cortas y aceptables, pero no compromete las capacidades de reescritura y edición. (Según Woody Allen, «el ochenta por ciento de la vida consiste en hacerlo y entregarlo a tiempo»). Los estudiantes más inteligentes —cuanto más inteligentes son, más rápido lo aprenden— no se preocupan por las destrezas inútiles. Lo único que cuenta para ellos es el primer borrador, que por otra parte será el único.

Los estudiantes descubren, a medida que avanzan en su carrera universitaria, que la habilidad de escribir monografías cortas resulta cada vez menos útil. Es probable que durante sus primeros años de carrera, dependiendo de la cátedra, tengan que escribir la misma clase de monografías que escribían al comienzo. Pero tarde o temprano tendrán que redactar monografías más largas y defender argumentaciones más complejas basadas en informaciones más complicadas. Pocas personas son capaces de redactar mentalmente esa clase de monografías para luego escribirlas de un tirón —aunque los estudiantes puedan pensar, ingenuamente, que esa es la rutina de los buenos escritores—. («Hacer las cosas bien» significa expresar las ideas con tanta claridad que la monografía comience afirmando lo que luego demostrará). Pero los estudiantes titubean, tienen miedo de «hacer las cosas mal», y en consecuencia no las hacen a tiempo. Como escriben a último momento, producen monografías con ideas atractivas, coherencia superficial y sin ninguna argumentación clara subyacente: primeros borradores interesantes que, no obstante, aspiran a ser considerados resultados definitivos.

Después de graduarse, algunos jóvenes sociólogos (y también muchos otros jóvenes académicos) entran en situaciones que justifican todavía menos ese estilo de trabajo. Las actividades de docencia e investigación no tienen fechas de entrega inflexibles como sí las tienen las carreras de grado. La entrega «a tiempo» sencillamente no existe. Por supuesto que existe un «a tiempo» profesional: si uno no publica suficientes artículos con la debida frecuencia —según entienda el término su cátedra o su decano—, corre el peligro de no ser promovido, de no recibir aumentos de sueldo o de verse en el engorro de tener que buscar otro trabajo. Pero las fechas de entrega para estas producciones son mucho más laxas y en parte responden a caprichos administrativos, y a raíz de ello los académicos podrían pensar (erróneamente) que otras preocupaciones más apremiantes —la preparación de una conferencia o la actividad docente— requieren su atención inmediata. Así es como los jóvenes e incautos académicos

descubren un buen día que el tiempo ha pasado y que no han alcanzado a cubrir una cantidad mínima de producción que resulta menos explícita que la de sus épocas de estudiantes, y que se han permitido ignorar simplemente porque la organización académica no los presionó.

Dado que no hay una fecha fija para entregar los artículos, ni tampoco un juez único para calificarlos, los académicos trabajan a su propio ritmo y según su propia plantilla horaria. Luego remiten los resultados a ese cuerpo amorfo de jueces que es «la comunidad profesional», o por lo menos a los representantes de esa comunidad que editan revistas, organizan programas de encuentros profesionales y asesoran a las editoriales. En conjunto, estos lectores encarnan la diversidad de opiniones y prácticas de la disciplina. Esa pluralidad hace que, a largo plazo, muy difícilmente no se publiquen los trabajos de los autores por tener una perspectiva errada o por escribir en el estilo equivocado. Son tantas las organizaciones existentes, y se publican tantas revistas y periódicos, que todo punto de vista tarde o temprano encuentra su lugar. Pero los editores siguen rechazando aquellos artículos que les resultan caóticos —porque sus autores no tienen claridad al escribir o enuncian mal el problema que desean analizar—, o bien los devuelven con la instrucción de «revisar y reenviar».

De resultas de todo esto, la escritura profesional se ha «privatizado». Ningún grupo de pares comparte el problema del escritor. Ningún grupo tiene que entregar el mismo artículo el mismo día. Todos y cada uno tienen que entregar un artículo diferente en cuanto lo tengan listo. De modo que los escritores de sociología no desarrollan una cultura, un corpus de soluciones compartidas a los problemas que comparten. Debido a ello, se produce una situación que hemos dado en llamar ignorancia pluralista. Cada uno piensa que todos los demás están haciendo bien las cosas y podrán entregar sus artículos a tiempo. Todos se guardan sus dificultades. Esta puede ser una de las razones por la que los sociólogos y otros académicos escriben en el más absoluto aislamiento.

En cualquier caso, sus textos requieren una reescritura extensa y un concienzudo trabajo de edición. Dado que la única versión que cuenta es la última, tienen sobrados motivos para continuar trabajando hasta hacer las cosas bien. No tan bien como podrían, dado el tiempo de que disponen —ese es el modelo universitario—, pero sí tan bien como son capaces de imaginar. (Todo esto está sujeto, naturalmente, a ciertas restricciones realistas, dado que en algún momento habrá que dar por concluida la escritura. Recordemos, no obstante, que algunas grandes obras han demandado veinte años de escritura y que algunos

académicos están dispuestos a pagar el precio de una producción lenta). Pero la mayoría de los autores no saben cómo reescribir y piensan que todas las versiones que produzcan serán utilizadas para juzgarlos. (En parte tienen razón. Las versiones generarán opiniones diversas, pero si tienen suerte, esas evaluaciones serán adecuadas a la etapa de escritura en que se encuentren). Entonces no producen o bien producen de maneras sumamente dolorosas, intentando que todo lo que escriben raye en la perfección antes de mostrárselo a alguien.

Una excepción interesante a este patrón de conducta son los proyectos grupales, donde, para que el trabajo siga su curso, es necesario que los integrantes produzcan textos para actualizar a sus compañeros. Los participantes de proyectos exitosos aprenden a considerar los escritos de otros como preliminares, y de ese modo nadie se siente obligado a producir un primer borrador perfecto.

Pero es más común que los autores resuelvan el problema del aislamiento formando un círculo de amigos que leerán su trabajo como corresponde; es decir, considerando preliminar aquello que es preliminar, ayudando al autor a distinguir las ideas del caos en un primer borrador o a eliminar el lenguaje ambiguo en una versión posterior, sugiriendo referencias útiles o comparaciones clave para resolver un rompecabezas imposible. El círculo puede estar integrado por amigos de la universidad, exprofesores o personas que comparten un mismo interés. Estas relaciones suelen ser recíprocas. En la medida en que crece la confianza entre el autor y el lector, el lector termina por pedirle al autor que lea sus textos a manera de intercambio. Algunas relaciones de este tipo, por lo demás prometedoras, sucumben cuando el favor no es retribuido.

Hay personas que, simplemente, no pueden leer de una manera correcta. Se fijan en cosas menores —a veces en una sola palabra, que con facilidad podría reemplazarse por otra que evite el problema— y no pueden pensar ni hacer comentarios acerca de ninguna otra cosa. Otros, por lo general considerados excelentes editores, ven el núcleo del problema y ofrecen sugerencias útiles. Evite a los primeros. Busque a los segundos.

Los párrafos anteriores pueden leerse como claves o pistas útiles sugeridas por la rudimentaria teoría de las situaciones profesionales y los problemas de escritura que he venido analizando. El grupo del seminario, siempre interesado en los consejos útiles, a menudo me inducía a pontificar mi propia experiencia. Si bien muchas de las cosas que dije en respuesta a esas seducciones no fueron

sino malas imitaciones de Mr. Chips[2], vale la pena mencionar algunas.

Aquellos que tenían alguna experiencia profesional, y a quienes más de una vez les habían rechazado un artículo o se lo habían devuelto para una revisión exhaustiva, se preocupaban por cómo iban a responder a las críticas. A menudo recurrían a los argumentos de los estudiantes universitarios: «¿Tengo que hacer tal y tal cosa solo porque ellos lo dicen?». A veces hablaban como si fueran artistas cuya obra maestra había sido vapuleada por los filisteos. A mi entender, estaban adoptando la actitud de la mayoría de los estudiantes durante la enseñanza universitaria y respondiendo a la idea de que «ellos» son caprichosos, no tienen parámetros verdaderos y deciden las cosas como les viene en gana. Si las autoridades en realidad no tienen normas estables, el estudiante no puede escuchar sus críticas racionalmente y revisar el texto que ha creado para ver qué modificaciones necesita; en cambio, debe descubrir qué quieren «ellos» y aportarlo. (Véase Becker, Geer y Hughes, 1968, pp. 80-92). Los autores encuentran evidencias de este mismo proceder caprichoso en los consejos, a menudo contradictorios, que les dan los críticos: allí donde uno les dice que saquen algo, otro les sugiere ampliar.

Mi consejo práctico sobre este aspecto fue que los lectores no son clarividentes y que por lo tanto, cuando la prosa de un autor es ambigua o confusa, no advierten de inmediato lo que quiso decir y hacen sus propias interpretaciones, a veces contradictorias. Uno de los problemas más comunes surgía cuando el autor comenzaba el artículo o la monografía sugiriendo que iba a ocuparse del problema X y luego procedía a analizar, de manera perfectamente satisfactoria, el problema Y; esta es una falla característica de los primeros borradores, fácil de corregir durante la revisión del texto. Al detectar la confusión, algunos críticos propondrán rehacer el análisis —o incluso la investigación— para que el artículo verdaderamente se ocupe del problema X. Otros, más realistas, le pedirán al autor que reescriba la introducción dejando en claro que el artículo se ocupa del problema Y. Pero las dos clases de críticos responden al mismo error. El autor no necesita hacer nada de lo que ellos sugieren sino, más bien, deshacerse de la confusión para que nadie tenga motivo de queja.

Otro de los problemas que preocupaban a los participantes del seminario era la coautoría, y el ejemplo surgió en nuestra propia clase. Hacia el final del semestre, cuando ya habíamos hecho todo lo que yo había planeado y estaba

escaso de recursos con que llenar las horas restantes del seminario, sugerí que escribiéramos juntos un artículo sobre un tema acerca del cual todos sabíamos algo: los problemas de escritura en la sociología. Dictábamos por turnos, a la manera de un viejo juego de salón, cada oración del artículo. Todos hacían su aporte al cuerpo del texto, que aumentaba en consecuencia. Algunos intentaban continuar la línea sugerida por sus predecesores. Había quienes la ignoraban y comenzaban todo de nuevo. Otros hacían observaciones agudas. Varios otros escribían las oraciones y después leían el conjunto a pedido.

Cuando terminamos, teníamos dieciocho oraciones; y, para nuestra gran sorpresa, a pesar de todos los *non sequiturs* y de todas las agudezas, no era un primer borrador malo —desde la perspectiva en que habíamos acordado valorar y utilizar los primeros borradores—. De hecho, era tan interesante que sugerí ampliarlo para luego publicarlo. La pregunta fue instantánea: ¿dónde íbamos a publicarlo? Discutimos las distintas publicaciones que podrían interesarse en el tema y finalmente nos decidimos por *The American Sociologist*, una revista dedicada a los problemas profesionales que la Asociación Sociológica de los Estados Unidos lamentablemente ha dejado de editar. Salí a buscar un café. Cuando volví, la atmósfera entusiasta había decaído. Los participantes se miraban con recelo y confesaron que, en mi ausencia, habían comenzado a pelear por una dificultad predecible. Si algunos trabajaban más que otros, ¿quiénes firmarían el artículo concluido y en qué orden?

Me enojé al enterarme de eso, lo cual fue poco razonable de mi parte. Muchas personas han peleado de manera cruenta por esa misma cuestión, por otra parte muy real. Les propuse una solución: dejar de lado los individualismos e incluir a todos aquellos que hubieran participado de alguna manera en la redacción del artículo. Inmediatamente adujeron que un profesor titular podía darse el lujo de sostener esa postura, pero que las personas más jóvenes no podían. No sé si tenían razón o no, pero el argumento a primera vista no era tonto.

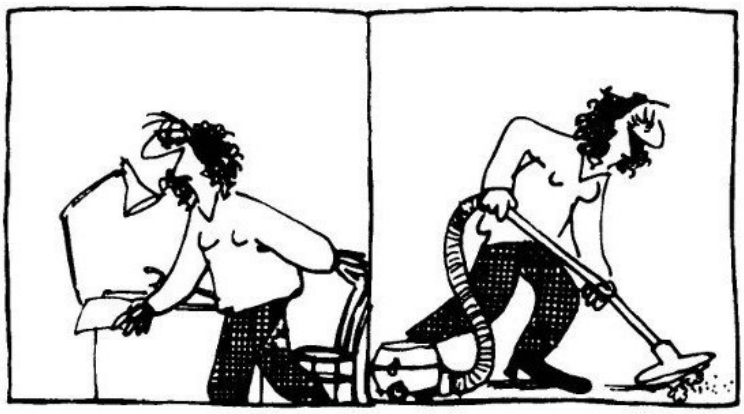
Continuamos hablando y pronto advertí que solo cuatro o cinco estudiantes estaban realmente interesados en proseguir la tarea. El seminario se dictaba en primavera, pero ellos acordaron continuar trabajando durante el verano. La organización social volvió a intervenir. La actividad de los estudiantes de posgrado se organiza en clases que duran un trimestre o un semestre y luego terminan, y en proyectos cuya vida depende sustancialmente de conseguir el dinero necesario para sostenerlos. Dado que ninguna de estas formas de

coordinación automática existía más allá del período durante el cual se dictaba el seminario, no había nada que obligara a los potenciales autores a reunirse y continuar trabajando. Y eso fue justamente lo que ocurrió. Jamás escribieron aquel artículo.

En cierto sentido, este capítulo es aquel artículo fallido: el remanente del trabajo realizado por los participantes de aquel seminario y también por muchas otras personas en el transcurso de los últimos años. Cuando las organizaciones que respaldan el quehacer colectivo son tan efímeras, para que el trabajo finalmente se realice (cosa que casi nunca sucede), uno de los sobrevivientes debe desarrollarlo como un proyecto individual. Y eso es lo que ha pasado en este caso.

Epílogo: No tendría que haber dicho proyecto «individual», porque no lo fue. Practico lo que predico, y por lo tanto envié este capítulo (en su versión original de artículo único) a numerosas personas que me aportaron sugerencias, que en su mayor parte acepté. De modo que mis colaboradores han sido, además de todos los asistentes a los tres seminarios que he dictado, las personas mencionadas en el prefacio.

2. Persona y autoridad



Rosanna Hertz —hoy colega de profesión, pero en aquel entonces una estudiante muy avanzada— entró un buen día en mi oficina y dijo que quería hablarme sobre un capítulo de su tesis-en-proceso, que yo había editado. Con un tono cauteloso que a mi entender ocultaba cierto grado de irritación, dijo estar de acuerdo en que la escritura había mejorado: era más concisa, más clara, muchísimo mejor en conjunto. Pero agregó que no comprendía del todo los principios que guiaban mi criterio de edición. ¿Podría repasar el texto con ella y explicárselos? Le dije que no estaba seguro acerca de cuáles eran los principios que gobernaban mi criterio de edición, que en realidad editaba «de oído» (explicaré esta expresión, que no pretende aludir a una absoluta falta de reglas, en el capítulo 4). Pero acepté intentarlo. Me preguntaba si habría seguido algunos principios generales de edición y pensaba que, de haberlo hecho, quizás podría descubrirlos intentando explicárselos a mi discípula.

Unos días después, Rosanna volvió a verme con el capítulo editado. Yo lo había reescrito exhaustivamente, y había eliminado un montón de palabras sin perder —al menos eso esperaba— la idea. Era un texto interesante —tenía abundante información, estaba bien organizado y el análisis era imaginativo—, pero demasiado verborrágico y académico. Había quitado tantas redundancias y floreos académicos como suponía que Rosanna estaría dispuesta a aceptar. Revisamos el texto página por página y ella me interrogó sobre cada punto. Ninguno de mis cambios involucraba términos técnicos sociológicos. Donde ella había escrito «postura unificada», yo había escrito «acuerdo», porque era más corto. Había reemplazado «confrontaron el tema» por «hablaron», porque sonaba menos pretencioso. Un ejemplo más largo: allí donde Rosanna había escrito «En este capítulo examinaremos el impacto que tiene el dinero o, más específicamente, los ingresos independientes, sobre la relación entre esposo y esposa, con particular atención al ámbito de los asuntos financieros», yo sustituí

por «En este capítulo mostraremos que los ingresos independientes modifican la manera en que esposo y esposa manejan los asuntos financieros», por razones similares. También eliminé las apreciaciones sin sentido («tiende a»), combiné oraciones que repetían frases largas, y, cuando Rosanna decía lo mismo de dos maneras diferentes en oraciones sucesivas, anulé la versión menos eficaz y le expliqué lo que hacía y por qué lo hacía mientras proseguía la tarea.

Ella estuvo de acuerdo con todas y cada una de mis explicaciones *ad hoc*, pero no por eso descubrimos ningún principio general. Le pedí que tomara las riendas del asunto y trabajara sobre una página del texto que yo no había tocado. Después de leer varias líneas, llegamos a una oración donde se decía que las personas que Rosanna estaba estudiando «podían darse el lujo de no tener que preocuparse por» ciertas cosas. Le pregunté cómo pensaba que podría cambiar eso. Se quedó mirando la oración durante un buen rato y finalmente dijo que no veía ninguna manera de mejorar el enunciado. En última instancia, le pregunté si no podría decir, simplemente, que «no necesitaban preocuparse» por esas cosas.

Lo pensó un segundo, apretó la mandíbula y decidió que había llegado el momento de ponerse firme. «Bueno, sí, es más conciso, y ciertamente es más claro…». Lo no dicho quedó vibrando en el aire, como si hubiera pronunciado en voz alta los tres puntos suspensivos. Después de un prolongado y tenso silencio, le pregunté: «¿Pero *qué*?». «Bueno —dijo—, lo otro tiene más *clase*».

Mi intuición me dijo que la palabra *clase* era el nudo gordiano. Le aseguré que podía retribuirme todos los favores que me debía escribiendo cinco páginas en las que explicara exactamente qué quería decir cuando decía que algo tenía «clase». Me miró avergonzada —ahora resultaba obvio que yo estaba sacando una injusta ventaja de nuestra amistad y de mi autoridad profesional— y prometió que lo haría. No pude culparla por hacerme esperar esas páginas durante un par de meses. Después me dijo que fue lo más difícil que había tenido que escribir en su vida, porque sabía que debía decir la verdad.

Voy a citar su carta en extenso. Pero aquí no se trata del carácter y el lenguaje de un autor. Tener «clase» era una pista importante precisamente porque Rosanna estaba diciendo en voz alta lo que muchos estudiantes y profesionales de las disciplinas académicas creían y sentían aunque, por ser menos valientes que ella, estaban menos dispuestos a admitirlo. Ellos habían insinuado lo que ella en última instancia escribió, y las insinuaciones me convencieron de que la actitud de Rosanna era generalizada.

La carta que recibí constaba de cuatro páginas escritas en computadora a

doble espacio. No voy a citarla completa ni en orden porque Rosanna estaba pensando en voz alta cuando la escribió, y por lo tanto el orden no es crucial. Empezó por señalar que

> En algún momento de mi carrera, probablemente en la escuela secundaria, reparé en el hecho de que las personas que sabían hablar bien usaban grandes palabras, cosa que me impresionó. Recuerdo haber tomado dos clases con un profesor de filosofía simplemente porque pensaba que debía de ser muy inteligente, dado que yo desconocía el significado de las palabras que usaba en el aula. Mis apuntes de esas clases prácticamente no existen. Pasaba todo el tiempo escribiendo las palabras que el profesor usaba y yo no conocía, y después volvía a casa y las miraba. Me parecía muy inteligente solo porque no lo entendía… Tiene que ver con la manera de escribir de alguien: cuanto más difícil es el estilo de escritura, más intelectual parece.

No es ninguna casualidad, como suele decirse, que Rosanna haya aprendido a pensar de esta manera en la escuela secundaria. El fragmento expresa la perspectiva de un subordinado en una organización sumamente estratificada. Los colegios secundarios y las universidades, si bien pretenden ser comunidades de intelectuales que discuten temas de interés común en forma libre y desinteresada, no son tal cosa. Los profesores saben más que los alumnos y tienen las credenciales para demostrarlo, toman examen a sus discípulos y califican sus monografías, y están sentados en la cima de la montaña en todas las maneras imaginables mientras los estudiantes continúan en la base. Algunos se resienten ante tamaña desigualdad, pero los estudiantes inteligentes —que esperan ser intelectuales algún día— la aceptan de buen grado. Creen, como Rosanna, que los profesores que les enseñan saben más que ellos y deben ser imitados, más allá de que sus actos tengan sentido o carezcan por completo de él. El principio de jerarquía les asegura que ellos están equivocados y el maestro tiene razón. Y les otorgan el mismo privilegio a los escritores.

> Cuando leo algo y no sé inmediatamente qué significa, siempre le concedo al autor el beneficio de la duda. Supongo que es una persona inteligente y que el problema de no entender las ideas es mío, porque yo no soy tan inteligente como él. No supongo que el emperador está desnudo o que el autor no tiene claridad. Siempre asumo que es mi incapacidad de entender, o que allí hay algo más de lo que soy capaz de entender… Supongo que si un texto fue publicado en el *AJS* (*American Journal of Sociology*), por ejemplo, es probable que sea bueno e

> importante y que si yo no lo entiendo el problema sea mío, puesto que la revista ya lo ha legitimado.

Rosanna señala un aspecto que otras personas ya han mencionado. (Los sociólogos lo reconocerán como un ejemplo específico del problema general de la socialización en los mundos profesionales, tal como se analiza, por ejemplo, en Becker y Harper, 1956a y 1956b). Los estudiantes de posgrado en vías de ser académicos saben que todavía no son verdaderos intelectuales —así como los estudiantes de medicina saben que todavía no son verdaderos médicos— y buscan ansiosamente alguna señal de progreso. El vocabulario arcano y la sintaxis de la prosa académica estereotípica distinguen claramente a los legos de los intelectuales profesionales, tal como la habilidad de los bailarines profesionales para sostenerse en puntas de pie los distingue de las personas comunes que caminan por la calle. En el caso de los estudiantes, aprender a escribir como académicos es la vía para llegar a ser miembros de esa elite:

> Si bien personalmente la escritura académica me resulta aburrida y prefiero dedicar mi tiempo a leer novelas, el elitismo académico es parte de la socialización de todo estudiante de posgrado. Con esto quiero decir que la escritura académica no es un idioma que todos podamos comprender, sino un código que solo los miembros de la profesión pueden descifrar… Creo que es una manera de… mantener las fronteras grupales del elitismo… Se supone que hay que escribir las ideas de modo tal que resulten difíciles de comprender para las personas que no conocen los códigos. Eso es la escritura académica. Y si una quiere ser académica, debe aprender a reproducir esa clase de escritura.

(Este es un buen momento para señalar que, mientras escribía los fragmentos que he citado, Rosanna adoptó deliberadamente un punto de vista que desde entonces ha abandonado. Cuando se lo pregunté, admitió que ya no piensa que el estilo de escritura esté relacionado con la inteligencia o con la complejidad de las ideas).

Rosanna dio algunos ejemplos de escritura «con clase» en los que había incurrido, y explicó por qué encontraba tan atractivos esos enunciados:

> En vez de escribir «vive en», prefiero «reside en». En vez de decir «las parejas gastan su dinero extra» (o su «dinero adicional», o incluso su «ingreso disponible»), prefiero el «superávit de sus ingresos». Suena más adulto. Este es uno de mis favoritos: «se fundamenta en la disponibilidad de» tiene más clase

> que «existe por causa de» (o, para el caso, «depende de»). Tal vez infunda un temor más reverente. Aquí hay otro. Podría decir «ayuda doméstica», pero elijo decir «trabajo tercerizado». La primera vez que utilizo esta expresión, agrego un «es decir» y a continuación la explico. Después me siento en libertad de utilizar «trabajo tercerizado» en todo el texto, y queda más elegante. Creo que la clave radica en que estoy buscando un estilo de escritura que me haga parecer inteligente.

Ninguno de estos enunciados «con clase» significa algo diferente de los enunciados, más simples, a los cuales reemplaza. Todos operan ceremonialmente, no semánticamente.

Escribir «con clase» para parecer inteligente significa escribir para parecer, e incluso ser, cierta clase de persona. Los sociólogos y otros académicos lo hacen porque piensan (o esperan) que, por el solo hecho de ser la clase correcta de persona, podrán persuadir a otros de aceptar lo que dicen como una argumentación convincente de las ciencias sociales. C. Wright Mills dijo que

> … la falta de inteligibilidad inmediata [en la escritura académica], a mi entender, usualmente tiene poco o nada que ver con la complejidad del tema, y nada que ver en absoluto con la profundidad del pensamiento. Tiene que ver, casi en un ciento por ciento, con ciertas confusiones del autor académico acerca de su propio estatus. […] En gran parte, los hábitos sociológicos de estilo provienen de la época en que los sociólogos tenían poco estatus, incluso entre otros académicos. El deseo de estatus es una de las razones que impulsan a los académicos a caer con tanta facilidad en la ininteligibilidad. […] Para superar la prosa académica, primero es necesario superar la pose académica (Mills, 1959, pp. 218-219).

Vivir como un intelectual o un académico es sinónimo de querer parecer inteligente —es decir, más agudo que el individuo promedio— ante uno mismo y ante los demás. Pero los académicos no solo quieren parecer inteligentes. También quieren parecer eruditos o mundanos o sofisticados o con-los-pies-sobre-la-tierra o profesionales: toda clase de cosas, muchas de las cuales pueden insinuarse en ciertos detalles de su escritura. Suponen que, si los demás los toman por esa clase de personas, lo que dicen será creíble. Podemos explorar lo que quiere decir la gente cuando habla o piensa en escribir «con clase», o de cualquier otra manera, a través de la idea de *persona*[3] (Campbell, 1975)… si se me perdona el uso de un término con tanta clase. Si bien los escritores

despliegan sus *personae* mediante artificios de estilo, no me propongo aquí analizar exhaustivamente el estilo. Strunk y White (1959) y Williams (1981) estudian el estilo y enseñan cómo utilizar con eficacia sus elementos; por lo tanto sugiero a los lectores que continúen profundizando el tema con ellos. (Los primeros lectores de este manuscrito sumaron los nombres de Bernstein [1965], Follet [1966], Fowler [1965] y Shaw [1975] como guías útiles para los problemas estilísticos). Yo quiero resaltar cómo los escritores utilizan ciertas *personae* para convencer a los lectores de aceptar sus argumentos.

Así como el acento británico informa a los oyentes sobre la clase del hablante, la prosa del académico informa a los lectores qué tipo de persona ha escrito el texto. Muchos sociólogos y otros académicos, tanto estudiantes como profesionales, quieren ser personas «con clase»: la clase de gente que habla y escribe de *esa* manera. Escriben prosa «con clase» y luego intentan —o por lo menos crean la apariencia de— «tener clase».

¿Pero qué es una persona «con clase» para un académico joven o incluso de mediana edad? Mis supuestos sobre el contenido de esas fantasías pueden ser errados. De hecho, las fantasías tejidas en torno a «tener clase» deben variar considerablemente, de modo que ninguna definición puede hacerles justicia a todas. Yo lo imagino así: una persona «con clase», para un joven tipo profesoral, usa saco de *tweed* con parches de cuero en los codos, fuma en pipa (los hombres), y se sienta en la sala de profesores a saborear una copita de oporto y discutir el último número del *Times Literary Supplement* o el *New York Review of Books* con un puñado de gente similar. Atención: no quiero decir que las personas que tienen estas fantasías realmente deseen ser así. (La elegante joven cuyas observaciones provocaron esta meditación no se dejaría ver ni muerta con semejante atuendo). Pero quieren hablar como lo haría una persona así. Quizás no exactamente como *esa* persona, pero la imagen se acerca a la idea.

Más allá de que algunos jóvenes académicos y académicos en formación deseen o no «tener clase», la posibilidad nos recuerda que todos escribimos como «alguien», asumimos un personaje, adoptamos una *persona* que habla por nosotros. Los críticos literarios lo saben muy bien, pero rara vez analizan lo que esto conlleva para la escritura académica. Los académicos prefieren unas pocas *personae* clásicas cuyos rasgos dan color a la prosa académica, modelan los argumentos y hacen que la escritura académica resultante sea más o menos persuasiva para diversos públicos. Esas *personae* habitan un mundo de académicos y eruditos, de investigadores e intelectuales donde es útil o cómodo

ser una u otra de ellas.

El mundo académico-intelectual tiene una relación ambigua e incómoda con el mundo común y cotidiano, y a muchos académicos les preocupa su relación personal con la gente común y corriente. ¿Realmente diferimos tanto de ellos como para justificar las vidas privilegiadas a las que creemos tener derecho y que con frecuencia llevamos? Cuando proclamamos estar reflexionando a fondo sobre un tema y en realidad estamos holgazaneando en un sillón a la vista de todos, ¿los demás deben permitírnoslo? ¿Por qué debemos tener varios meses libres, sin asistir todos los días a trabajar, «solo para pensar»? Y especialmente, ¿por qué debería alguien prestar atención a lo que pensamos? La *persona* que adoptamos cuando escribimos les dice a los lectores (y por extensión a todos los escépticos en potencia) quiénes somos y por qué tendrían que creernos. Y eso responde todas las otras preguntas.

Algunos autores adoptan *personae* —tipos humanos generales— que se ocupan directamente del problema de las relaciones entre los intelectuales y los legos. Muchas *personae* enfatizan las diferencias entre *nosotros* y *ellos* —nuestra superioridad en áreas importantes— que justifican nuestras vidas y muestran por qué todos deberían creernos. Cuando nos presentamos como individuos «con clase», queremos vernos —y que los otros nos vean— como individuos mundanos, sofisticados, inteligentes y elegantes. (Transformarse en intelectuales ha ayudado a tantas personas a ascender en el sistema de clases que sería una estupidez ignorar ese sentido de «tener clase»). Ahora bien, si escribimos «con clase», mostramos que somos, en líneas generales, más inteligentes que las personas comunes y corrientes, que tenemos una sensibilidad más fina, que comprendemos cosas que ellas no comprenden, y que por lo tanto tienen que creernos.

Esta *persona* nos lleva a usar un lenguaje elegante, grandes palabras en vez de pequeñas, términos oscuros en reemplazo de otros más frecuentes, y oraciones elaboradas para establecer esas distinciones sutiles que tanto cautivaban a Rosanna. Nuestro lenguaje aspira a esa elegancia que nos gustaría encarnar y sentir.

Otros escritores adoptan *personae* que enfatizan su destreza esotérica. Les gusta parecer eruditos, ser la clase de persona que conoce «el meollo del asunto», meollo que los hombres y las mujeres comunes y corrientes tendrán que esperar a leer en el diario la semana próxima. A la mayoría de los especialistas en asuntos que de algún modo conciernen a los legos —relaciones laborales,

políticas domésticas o quizás una revolución en algún país lejano que se las ingenia para salir en los noticieros— les encanta informar a la gente acerca de lo que solo ellos saben. Los «informantes internos», como los llamó David Riesman, les hacen saber quiénes son a los lectores mediante una miríada de detalles que en su mayor parte no explican. Escriben como si su público lector supiera casi tanto como ellos acerca del tema o por lo menos acerca de sus circunstancias peculiares, sean cuales fueren. Mencionan fechas, nombres y lugares que solo un especialista reconocería y no dan explicaciones. La artillería de conocimientos específicos abruma a los lectores, que se sienten obligados a aceptar el argumento del autor. ¿Cómo podría equivocarse alguien que sabe tanto? (He renunciado a incluir ejemplos detallados porque son muy fáciles de obtener y porque cada campo presenta sus propias variaciones, que seguramente los lectores encontrarán y analizarán por sus propios medios).

James Clifford ha descrito a la *persona* antropológica clásica, inventada (más o menos) por Bronislaw Malinowski, que persuade al lector de que su argumentación es correcta porque, después de todo, el antropólogo estuvo allí: «Malinowski nos da la imago del nuevo "antropólogo": agazapado junto al fogón del campamento, mirando, escuchando e interrogando, grabando e interpretando la vida de Trobriand. La credencial literaria de esta nueva autoridad es el primer capítulo de *Los argonautas del Pacífico Occidental*, con sus destacadas fotografías de la tienda del etnógrafo enclavada entre las viviendas de las islas Kiriwi»[4] (Clifford, 1983, p. 123).

Clifford identifica algunos de los artificios estilísticos empleados por Malinowski para proyectar la *persona* yo-estuve-ahí: sesenta y seis fotografías, una «lista cronológica de acontecimientos *kula* presenciados por el autor», y una «constante alternancia entre la descripción impersonal de comportamientos típicos y afirmaciones del tipo "yo fui testigo…" y "nuestro grupo, navegando desde el norte…"». Denomina a estos artificios prerrogativas o postulados de «autoridad experiencial»:

> basados en una «sensación» del contexto foráneo, una suerte de sabiduría acumulada y una captación del estilo de un pueblo o un lugar […]. La afirmación de Margaret Mead de poder captar el principio subyacente o el *ethos* de una cultura a través de una desmesurada sensibilidad hacia la forma, el tono, el gesto y los estilos conductuales, o la insistencia de Malinowski sobre su vida en la aldea y la comprensión derivada de la «imponderabilidad» de la existencia diaria

son casos puntuales (Clifford, 1983, p. 128).

Los sociólogos que hacen trabajo de campo al estilo antropológico utilizan artificios similares para presentar una *persona* cuya pretensión de autoridad se funda en un conocimiento íntimo. La descripción de William Foote Whyte (1943, pp. 14-25) de sus campeonatos de *bowling* con los hombres desocupados que estudiaba, conocida por todos los sociólogos, es un ejemplo clásico.

He dado ejemplos de escritura «con clase» tomados de Rosanna Hertz. Es mucho más difícil dar ejemplos de escritura que proyecten la *persona* autorizada. La escritura solo adquiere ese carácter en relación con un público lector. Nombrar al primer presidente del sindicato de fabricantes de rosquillas y dar la fecha de promulgación de la Ley Wagner no afectará de la misma manera a un experto en relaciones laborales que a un lector menos especializado. De modo que la autoridad no es inherente a ninguna pieza de escritura. Estos artificios solo funcionan con un público lector no familiarizado con el área. (Pero podría ser necesario utilizar los mismos procedimientos para convencer a los expertos de que uno sabe de qué está hablando. Una experta en historia fotográfica me advirtió en cierta oportunidad que sus colegas ignorarían un artículo sobre fotografía que yo había escrito porque había cometido dos errores fatales: escribir el nombre de Mathew Brady con dos tés y el apellido de Georgia O'Keeffe con una sola efe).

Muchas *personae* académicas hacen que los autores parezcan tener autoridad, tener derecho a decir la última palabra sobre lo que sea que estén diciendo. A los autores que adoptan estas *personae* les encanta corregir los errores de los legos, decirnos a los lectores qué ocurrirá en una delicada situación internacional cuyo resultado no podemos imaginar, explicar que «nosotros los científicos» o «nosotros los sociólogos» sabemos cosas acerca de las cuales los legos tienen, siempre, una idea equivocada.

Estas autoridades hablan en modo imperativo: «Debemos reconocer…», «no podemos ignorar…». Hablan de manera impersonal, aluden a «uno» que hace las cosas en vez de emplear la primera persona. (Algunos gramáticos piensan que el «uno» sustituye a la segunda persona y que no puede usarse, por lo tanto, en lugar de la primera persona. Colijo que jamás habrán conocido autoridades como las que yo he tenido el placer de conocer). Estas autoridades usan la voz pasiva para expresar cuán poco depende de ellos todo lo que dicen, y, en cambio, cuánto refleja la realidad a la que su conocimiento único les permite acceder.

Latour y Woolgar (1979) muestran que los científicos de laboratorio habitualmente emplean un estilo autorizado típico que oculta todos los rastros de la actividad humana ordinaria que produjo sus resultados (Gusfield [1981] y Latour y Bastide [1983] investigan más a fondo este problema y aportan ejemplos adicionales).

Algunos escritores —yo mismo prefiero esta *persona*— adoptan la línea de Will Rogers. Somos tipos comunes y corrientes que enfatizamos nuestra semejanza con la gente común y corriente en vez de subrayar las diferencias. Es probable que sepamos una o dos cosas que otros no saben, pero eso no tiene nada de especial. «Caramba, ustedes habrían pensado lo mismo que yo si hubieran estado allí para ver lo que vi. Yo solo tuve el tiempo o me tomé el trabajo de estar allí, y ustedes no lo hicieron o no pudieron hacerlo, pero déjenme contarles cómo fue». Algo así. (De hecho, todo este libro es un ejemplo extendido de esa *persona*).

Esos escritores quieren usar su semejanza con otros, su carácter «común y silvestre», para persuadir a los lectores de que lo que dicen es correcto. Escribimos de manera más informal, preferimos el pronombre personal, y apelamos a lo que nosotros-y-el-lector sabemos en común en vez de recurrir a lo que nosotros sabemos y el lector desconoce.

Todo estilo, entonces, es la voz de alguien que el autor desea ser —o con quien el autor desea ser identificado—. No he investigado aquí todos los tipos, y cabe mencionar que un estudio concienzudo comenzaría con un exhaustivo análisis de las voces mayores que los académicos y los intelectuales utilizan para escribir. Ese estudio, por demás ambicioso, supera los objetivos de este libro. (Varios científicos sociales se han abocado a hacerlo. Además de Clifford [1983], véanse Geertz [1983] sobre antropología y McCloskey [1983] y McCloskey —artículo inédito— sobre economía).

Este análisis de las personae podría sugerir que hay algo ilegítimo en hablar a través de esas voces. Por supuesto que cualquiera puede utilizar ilegítimamente esos artificios para disimular una evidencia o una argumentación inadecuadas. Pero a menudo aceptaremos una argumentación, de manera razonable si no lógica, en parte porque el autor conoce el campo (incluyendo los presidentes del sindicato de fabricantes de rosquillas) o posee una sofisticación cultural que respetamos. El autor no puede ser «nadie», de modo que cada autor necesariamente será «alguien». Bien podría ser, entonces, alguien a quien los lectores respeten y encuentren creíble.

La lista de *personae* disponibles varía entre las disciplinas académicas, dado que una fuente indiscutible de *personae* son los personajes y maestros famosos en cada campo. Al admirar a sus maestros, los alumnos no solo imitan sus manierismos personales sino también su modo de escribir, sobre todo cuando el estilo proyecta una personalidad definida. Es así como muchos filósofos adoptaron la *persona* tímida, indecisa y arrogante y el estilo prosístico inquietante y coloquial de Ludwig Wittgenstein, como también muchos sociólogos adscriptos a la etnometodología adornaron sus artículos con las interminables listas y clasificaciones de su fundador, Harold Garfinkel.

Imitar a los maestros es la forma específica de una tendencia general a expresar lealtades teóricas y políticas mediante la escritura. Los académicos se preocupan muchísimo por definir a qué «escuela» pertenecen, y con sobradas razones, dado que muchos campos, divididos claramente en facciones, recompensan o castigan a sus acólitos según las lealtades que demuestren. Si bien las disciplinas rara vez lo hacen de manera tan rigurosa o despiadada como piensan los autores, los desasosegados académicos tampoco alcanzan a imaginar los peligros. Cualquiera puede demostrar con facilidad sus lealtades utilizando los códigos verbales de una escuela, que difieren de las palabras empleadas por los adherentes a otras escuelas, en parte porque las teorías de las que se desprenden de hecho les otorgan un significado ligeramente distinto. La mayoría de las teorías sociológicas se apoyan, por ejemplo, en la idea de que la gente rehace continuamente la sociedad haciendo, día tras día, ciertas cosas que reafirman que esa es la manera de hacer las cosas. Podríamos decir que la gente crea la sociedad actuando como si esta ya existiera. Podríamos enunciar, si fuéramos teóricos marxistas, que la gente reproduce relaciones sociales en la práctica diaria. Si fuésemos interaccionistas simbólicos, o seguidores de Berger o Luckmann, hablaríamos de la construcción social de la realidad.

No solo son palabras diferentes. Expresan pensamientos diferentes, aunque no demasiado diferentes. Los códigos no siempre contienen un núcleo de sentido único, pero aun así preferimos usarlos en vez de emplear otras palabras que podrían llevar al lector a pensar que pertenecemos, o nos gustaría pertenecer, a alguna otra escuela. El propósito de los artificios estilísticos de expresar lealtades queda más claro cuando el autor dice cosas que entran en conflicto con la teoría que el lenguaje señala, cuando el deseo de decir «soy funcionalista» o «soy marxista» supera el deseo de decir lo que uno quiere decir. (Stinchcombe desarrolla esta idea en un artículo citado y analizado en el capítulo 8.)

John Walton, después de haber leído una versión temprana de este material y reflexionado sobre su experiencia al frente de un seminario bastante parecido al mío, señala que con frecuencia

> La gente quiere mostrar sus colores teóricos, señalarle al hipotético lector (profesor o editor) que está del lado correcto de un tema controvertido. Lo veo más en la escritura que pretende comunicar sofisticación en el terreno del marxismo sin que parezca ortodoxia ni pueda ser etiquetada como tal. Un término como «formación social», deslizado en el lugar correcto, dice lo que uno quiere decirles a otros sofisticados sin demasiado riesgo.

Walton pone entre paréntesis un punto muy importante: que queremos señalárselo a alguien en particular, no a una abstracción. A quién deseamos indicárselo dependerá del campo en que estemos operando, y los campos suelen ser más locales de lo que perciben los autores académicos, sobre todo para los estudiantes. Los sociólogos y otros profesores que veo en Chicago tienen diferentes preocupaciones y hacen críticas distintas de las que Walton observa y escucha en Davis, California. Y ambos tenemos públicos profesionales más amplios, que también difieren.

No olvidemos tampoco que los autores académicos cultivan sus primeras y numerosas lealtades a las escuelas y posiciones políticas mientras cursan sus estudios universitarios. Ese es el origen de otra fuente importante de problemas estilísticos. Cuando discutía con los estudiantes acerca de su manera de escribir —cuando le sugerí a Rosanna que escribiera de una manera que, a su entender, no tenía «clase»—, me decían que estaba equivocado porque *así* era como escribían los sociólogos. Pasé mucho tiempo argumentando hasta comprender lo que decían.

La clave está en la profesionalización. Los académicos en formación se preocupan por saber si ya son, si alguna vez serán o incluso si quieren ser esa clase de intelectuales profesionales en la que están transformándose. Los estudiantes de posgrado de segundo, tercero o cuarto año no han hecho votos de lealtad. Pueden tener segundos pensamientos. Tampoco han sido elegidos todavía. Podrían reprobar. Sus comités podrían rechazar sus tesis. ¿Quién sabe qué podría suceder?

Esa incertidumbre aporta otra razón (más allá de las analizadas hasta ahora) para el pensamiento mágico y su puesta en práctica. Si alguien actúa como si ya

fuera un sociólogo, podría convencer a todos de aceptarlo como tal e incluso podría tomárselo él mismo en serio. Escribir es una de las pocas maneras en que un estudiante de posgrado puede actuar como un profesional. Así como los estudiantes de medicina solo pueden hacer algunas de las cosas que realizan a diario los médicos, los estudiantes de posgrado no se transforman en profesionales hasta no haber obtenido sus doctorados. Hasta entonces, pueden enseñar como ayudantes de cátedra y trabajar en proyectos de otros, pero nadie los toma demasiado en serio. O, al menos, ellos lo creen así, y casi siempre tienen razón. Y por eso adoptan lo que ven a su alrededor, el estilo de escritura de los artículos periodísticos y los libros profesionales, como una clara señal de su pertenencia al gremio.

¿Qué clase de escritura les permitirá lograr su cometido? Una prosa lisa y llana indudablemente no. Cualquiera puede escribir así. Los estudiantes comparten las actitudes de gran parte del público de arte hacia los modos de expresión «ordinarios»:

> Los que innovan en el terreno del arte a menudo intentan evitar lo que consideran un excesivo formalismo, la esterilidad y el hermetismo propios del medio, explotando las acciones y los objetos de la vida cotidiana. Coreógrafos como Paul Taylor y Brenda Way utilizan carreras, saltos y caídas como movimientos de danza convencionalizados en lugar de los movimientos más formales del *ballet* clásico, o incluso de la danza moderna tradicional.[…] [Pero] los públicos menos especializados buscan, precisamente, los elementos formales convencionales que los innovadores reemplazan para distinguir lo que es arte de lo que no lo es. No asisten a un espectáculo de *ballet* para mirar a la gente correr, saltar y caer; pueden ver eso en cualquier parte. En cambio, van a ver gente que hace los difíciles y esotéricos movimientos formales que significan «verdadera danza». La capacidad de considerar el material ordinario como materia de arte —de percibir que correr, saltar y caer no son solo eso, sino también los elementos de un lenguaje diferente del medio— distingue entonces a los miembros serios del público de aquellos bien socializados de la cultura; y la ironía radica en que estos últimos conocen perfectamente bien esos materiales, aunque no como materia de arte (Becker, 1982a, pp. 49-50).

Los estudiantes son así. Saben escribir en un lenguaje liso y llano, pero no quieren usarlo para expresar un saber tan duramente ganado. Recordemos al estudiante que dijo: «Pero, Howie… Cualquiera podría decir las cosas como usted las dice». Si alguien quiere autoconvencerse de que el tiempo y el esfuerzo

dedicados a obtener su título universitario han valido la pena, de que está eligiendo una dirección que cambiará su vida, entonces querrá verse diferente a todos, no igual. Esta actitud es responsable de un círculo verdaderamente perverso, en el que los estudiantes repiten los peores excesos estilísticos de las revistas especializadas, aprenden que esos mismos excesos son los que distinguen su trabajo de lo que todos los demás imbéciles andan diciendo y escribiendo por ahí, escriben más artículos como aquellos de los que extrajeron tantas enseñanzas, los envían a revistas cuyos editores los publican porque no tienen nada mejor a mano (y porque las revistas académicas no pueden pagar altos costos de edición), y por lo tanto, aportan materia prima para que la siguiente generación incorpore sus malos hábitos.

Yo estaba convencido de que la idea de que «ellos» nos hacían escribir de «esa» manera era pura paranoia estudiantil. Cuando publiqué el capítulo 1 en *The Sociological Quarterly*, los editores recibieron una carta que reflejaba una perspectiva similar a la mía:

> Creemos que una voz nueva, una voz hoy «desconocida» en el campo, tiene que ganarse el «respeto» de la profesión a través de la compilación de una investigación notable *y una escritura tradicional* antes de que se le permita adoptar el estilo directo y despojado por el que aboga Becker. Algunos editores de revistas pueden tener «permiso» para emplear este estilo, y por lo tanto inclinarse por él, cuando llegan a ocupar puestos importantes; sin embargo, la receptividad de los editores es un punto a debatir, dado que la mayoría de las revistas son arbitradas. Quizás algunos árbitros sean permeables a este estilo de escritura, pero es probable que la mayoría no lo sea. Los artículos verborrágicos, pretenciosos y aburridos todavía abundan en la sociología. […] Cuestionamos la conveniencia de aconsejar a los estudiantes y los docentes que acaban de ingresar al mundo del «publicar o perecer» que abandonen el estilo rígido y tedioso de la disciplina […]. Habitualmente, y en el futuro probable, los estudiantes de posgrado […] «aprenden» a escribir leyendo lo que está escrito. Por lo general encuentran una escritura aburrida, verborrágica y pretenciosa, lo que perpetúa el problema, al suponer que la mayoría de los árbitros esperan ese estilo altisonante (Hummel y Foster, 1984, pp. 429-431 [la bastardilla es mía]).

3. La Única Manera Correcta

Los escritores académicos tienen que organizar su material, expresar una argumentación con claridad suficiente para que los lectores puedan seguir su razonamiento y aceptar las conclusiones. Cuando piensan que solo existe una Única Manera Correcta de hacerlo, que cada artículo o monografía que escriben tiene una estructura previa que deben encontrar, hacen que el trabajo sea más arduo de lo que en realidad es. Por otra parte, simplifican su tarea cuando reconocen que existen muchas maneras eficaces de decir algo y que su trabajo solo consiste en elegir una y ponerla en práctica, de modo tal que los lectores sepan lo que están haciendo.

Suelo tener muchos problemas con los estudiantes (y no solo con ellos) cuando leo sus artículos y monografías y sugiero revisiones. Se quedan mudos y se muestran avergonzados o molestos cuando les digo que tienen un buen comienzo, que lo único que deben hacer es esto, aquello o lo otro, y que en última instancia quedará muy bien. ¿Por qué piensan que está mal cambiar algo que han escrito? ¿Por qué le tienen tanto recelo a la reescritura?

Podría ser haraganería. Podrían muy bien decidir (como analizo en el capítulo 9) que físicamente es demasiado problemático volver a hacerlo. Simplemente no se sienten en condiciones de volver a mecanografiar una página ni de continuar cortando y pegando.

Lo más habitual es que los estudiantes y los académicos rechacen la reescritura porque son subordinados dentro de una organización jerárquica, casi siempre un establecimiento educativo. La relación amo-esclavo o patrón-trabajador, característica de las escuelas, ofrece muchas razones a las personas para no desear reescribir, algunas de ellas muy sensatas. Los docentes y los administradores pretenden que sus sistemas escolares de recompensa estimulen el aprendizaje. Pero por lo general esos sistemas enseñan a los estudiantes de grado a obtener calificaciones en vez de interesarse por los temas que estudian o

hacer un buen trabajo. (Este análisis está basado en la investigación incluida en Becker, Geer y Hughes [1968]). Los estudiantes intentan descubrir, interrogando a sus instructores y confiando en la experiencia de otros estudiantes, qué deben hacer exactamente para obtener buenas calificaciones. Cuando lo averiguan, hacen lo que les han dicho que es necesario… y nada más. Pocos estudiantes aprenden (y aquí podemos recurrir a nuestros propios recuerdos como estudiantes y docentes) que tienen que reescribir o revisar lo que producen. Por el contrario, aprenden que un estudiante verdaderamente capaz escribe sus monografías una sola vez y las resuelve lo mejor que puede de un plumazo. Si no le importa demasiado el trabajo que está haciendo —si no es más que una tarea para aprobar un curso y ya ha calculado que merece determinada cantidad de esfuerzo y no más—, entonces es probable que intente terminarlo enseguida y al diablo con ello. Seguramente tiene mejores maneras de emplear su tiempo.

Las escuelas también les enseñan a los estudiantes a pensar la escritura como una suerte de prueba: el docente les entrega un problema, intentan responderlo y luego continúan con el siguiente. Un disparo por problema. Volver sobre ello es, en algún sentido, «engañar», sobre todo si han tenido la ventaja de que alguien los entrenara después del primer intento. En cierto modo, ya no sería una puesta a prueba de sus propias capacidades. Pueden escuchar a su maestro de sexto grado diciéndoles: «¿Lo has hecho tú solo?». Aquello que un estudiante podría considerar capacitación o engaño, por supuesto, para las personas más experimentadas es recibir una respuesta crítica de lectores preparados.

Joseph Williams me sugirió que los estudiantes, simplemente por el hecho de ser jóvenes, no tienen la experiencia de vida que les permitiría usar la imaginación para salir de sus propios mundos egocéntricos. Por lo tanto, no pueden calcular la respuesta del público ni pensar que exista otro texto más allá del que han escrito. Tal vez sea cierto. Pero la falta de experiencia puede ser producto de la manera en que las escuelas infantilizan a los jóvenes antes que de la juventud propiamente dicha. Los estudiantes de posgrado aprecian la necesidad de reescritura cuando, ante la posibilidad de leer su trabajo en un encuentro profesional, vislumbran un público de completos extraños capaces de criticar su lógica, sus evidencias y su prosa.

Estas razones podrían explicar por qué la gente no reescribe, pero no la vergüenza y la incomodidad que sienten ante la sola idea de hacerlo. Estos sentimientos también tienen su origen en la escuela. Nadie que esté vinculado con las escuelas, ni los docentes ni los administradores, les dice a los estudiantes

cómo se hacen los escritos que leen —los libros de texto o los informes de investigación de sus propios maestros—. De hecho, como ya he observado antes (citando a Latour, Shaughnessy y otros), la separación del trabajo académico y la enseñanza en casi todas las escuelas oculta este proceso a los estudiantes. (Del mismo modo que, de acuerdo con Thomas Kuhn, las historias de la ciencia ocultan todos los falsos giros y errores que se han cometido en los programas de investigación, que finalmente produjeron los éxitos que tanto celebran). Los estudiantes no piensan —dado que nunca han visto trabajar a sus profesores, ni mucho menos a los autores de los libros de texto— que esas personas hacen las cosas más de una vez. No saben que los editores de revistas a menudo devuelven los artículos a sus autores para que los revisen y corrijan, como tampoco saben que las editoriales contratan editores para mejorar la prosa de los libros que publican. No se imaginan que el proceso de revisar y editar es algo que nos atraviesa a todos, y no una medida de emergencia destinada a resolver los casos escandalosos de incompetencia profesional.

Los estudiantes piensan que sus profesores —y los autores de los libros de texto que esos profesores promueven— son autoridades por otra razón obvia: están por encima de ellos en la jerarquía escolar. Son los patrones que reparten las calificaciones y juzgan sus trabajos. A menos que los estudiantes decidan que las instituciones educativas a las que asisten son un fraude (y es sorprendente que muy pocos lo hagan, considerando la evidencia con que cuentan), aceptarán la proposición organizativa implícita de que quienes dirigen las escuelas conocen a la perfección lo que hacen. Entonces, sus superiores académicos no solo jamás reescriben nada; cuando escriben, los textos les salen «bien» desde un principio. De modo que los estudiantes aprenden y realmente creen, al menos durante un tiempo, que los «Verdaderos escritores» (o los «profesionales» o las personas «inteligentes») hacen las cosas bien desde el primer momento. Solo los tontos tienen que volver a hacer lo mismo una y otra vez. Esta podría ser otra versión de la mentalidad de prueba: la habilidad de hacerlo bien en el primer intento muestra una capacidad superior. También es jerarquía, llevada al máximo y en su peor aspecto: los subordinados toman esas evaluaciones legitimadas por la estratificación de las escuelas y la escolaridad —por ejemplo, las calificaciones y los comentarios de los maestros— como juicios definitivos e incuestionables de su valor personal (Becker, Geer y Hughes, 1968, pp. 116-128).

Todas estas ideas —sobre no reescribir, sobre la monografía estudiantil como un signo de talento personal— se apoyan en la falaz premisa de que existe

una «respuesta correcta», una «mejor manera» de hacer las cosas. Algunos lectores pensarán que acabo de inventar un argumento débil y fácil de refutar, que los estudiantes y los docentes serios saben que no hay una Única Manera Correcta. Pero los estudiantes y los docentes creen que existe una Única Manera Correcta porque las instituciones donde trabajan encarnan ese supuesto. Las ideas de la respuesta correcta y de la mejor manera encuentran su morada natural en la jerarquía. La mayoría de la gente cree que los personajes más encumbrados de las organizaciones jerárquicas saben más y mejor que los que están abajo. No es así. Los estudios de organizaciones muestran que los superiores pueden saber más sobre algunas cosas, pero casi siempre saben muchísimo menos acerca de muchas otras. Incluso conocen menos sobre la actividad central de la organización, cuando todo nos llevaría a suponer lo contrario. Pero la teoría oficial de la organización, y usualmente de la sociedad que la rodea, ignora estos resultados e insiste en que los más encumbrados realmente saben más y mejor. Lo que saben es, de hecho y por definición, la «respuesta correcta».

No importa que las autoridades reales en un tema sepan que nunca existe una sola respuesta correcta, sino más bien un conjunto de respuestas provisorias que compiten por la atención y la aceptación. Los estudiantes, sobre todo los de grado, no quieren enterarse de eso. ¿Por qué molestarse en aprender algo que no es verdad, solo para tener que aprender alguna otra cosa que lo reemplace mañana? A los académicos que creen en la verdad tampoco les agrada, ya sea porque ellos mismos han descubierto la verdad o porque son meros seguidores de sus descubridores. Los líderes del campo deben de saber. Y lo que saben está en los libros. Eso es auténtica jerarquía, y puede observarse con claridad meridiana cuando un experimento de química realizado en clase no produce el resultado «correcto» y el profesor les dice a los estudiantes lo que tendría que haber ocurrido y lo que, por consiguiente, deben anotar en sus cuadernos. (Sí, eso *ocurre*).

Si existe una respuesta correcta y usted cree que las autoridades que dirigen la institución donde estudia o trabaja la conocen, entonces sabe que su tarea es encontrarla y reproducirla cuando así se lo requieran, para demostrar que merece ser recompensado e incluso convertirse en uno de sus guardianes. Esa es la versión de los estudiantes de grado. Una versión ligeramente más sofisticada aflige a los estudiantes de posgrado y los profesionales. Dado que lo que usted está escribiendo es algo nuevo, la Única Manera Correcta no existe, pero su ideal platónico sí existe en algún lugar allá arriba y usted tiene la responsabilidad de

descubrirlo y bajarlo al papel. Supongo que a muchos de nosotros nos gustaría que los lectores sintieran que hemos encontrado una manera correcta preestablecida de decir lo que decimos, una que parezca que no puede ser de otro modo. Pero los escritores serios descubren esa forma perfecta (es decir, una manera de hacer lo que quieren hacer aun cuando no sea la única posible) después de prolongadas exploraciones, no la primera vez.

Harvey Molotch lo expresó en estos términos en una nota dirigida a mí:

> Uno de los problemas de los escritores es que piensan que una oración, un párrafo o un artículo dados deben ser «los correctos». El hecho de haberse entrenado en una tierra de «hechos», donde se celebran las «respuestas correctas» —incluyendo la manera «correcta» de acercarse a su libro de química o a su manual de lengua inglesa— los paraliza frente al teclado de la máquina de escribir. Su problema es que hay muchas oraciones correctas, muchas estructuras correctas para un ensayo […]. Tenemos que liberarnos de la idea de que existe solo una única manera correcta. Cuando no lo hacemos, la contradicción con la realidad literalmente nos asfixia porque es imposible demostrar (ante nosotros mismos) que una oración, un párrafo o un artículo son sin lugar a dudas los correctos. Los estudiantes dejan salir las palabras, pero por supuesto que esas palabras ni siquiera superarían en el primer esbozo la prueba del «ok», y mucho menos la de encarnar lo correcto y la esencia perfecta de lo correcto. Al no tener idea de lo que es un intento, un primer borrador, un borrador a secas, los estudiantes solo pueden sentir frustración ante la perspectiva del fracaso. Después de un tiempo, uno ve los primeros pensamientos tentativos de un párrafo o un artículo como un fracaso obvio ante esta situación de prueba… y por lo tanto ni siquiera comienza a escribir: el famoso calambre del escritor. El miedo al fracaso es un miedo certero, porque nadie podría superar la prueba autoimpuesta de lograr la única versión correcta, y el fracaso entonces se vuelve especialmente (y perturbadoramente) evidente con el primer borrador.

Algunas dificultades de escritura muy comunes, y también muy específicas, tienen su origen en esta actitud: el problema de empezar y el problema de «cómo organizado». Ninguna de estas dos cuestiones tiene una respuesta única que haya que descubrir. Cualquier cosa que hagamos será una componenda entre posibilidades conflictivas. Eso no significa que no podamos alcanzar soluciones viables, sino que no podemos contar con encontrar la solución perfecta que estaba allí, esperando que alguien la encontrara.

La mayoría de los escritores, incluso profesionales, tienen problemas para empezar. Comienzan una y otra vez, destruyen resmas de papel, trabajan sobre la

primera oración o el primer párrafo incansablemente, dado que cada nuevo intento les resulta insatisfactorio por distintas razones. Empiezan de ese modo porque creen que existe una Única Manera Correcta, y piensan que, si la encuentran, todo lo demás se resolverá solo, y desaparecerán todos los otros problemas, que temen que los esperen agazapados en un hipotético futuro. Así se predisponen al fracaso.

Supongamos que debo presentar un informe de mi estudio sobre los docentes de Chicago. (He utilizado como ejemplo este viejo texto, mi propia tesis de doctorado, porque lo conozco bien y porque los problemas que presenta todavía acucian a los estudiantes, quienes a su vez encuentran útiles las soluciones que propongo). La investigación se ocupaba, a grandes trazos, de la raza, la clase, la cultura profesional y la organización institucional. ¿Cómo empezar? Diciendo, por ejemplo: «La cultura de la enseñanza escolar define al alumno de clase baja, y especialmente negro, como difícil de tratar. Por eso, los maestros evitan esas escuelas y piden el traslado a instituciones de clases más altas en cuanto tienen suficiente antigüedad para hacerlo, lo que a su vez implica que las escuelas de clases más bajas siempre tienen un cuerpo docente nuevo e inexperto». Aun cuando estoy hablando de una tesis concluida y aprobada en 1951, todavía tengo problemas para escribir una oración introductoria concisa. (Imagínenme intentando hacerlo en 1951, cuando todavía no sabía de qué trataría la tesis). Si leo la oración que acabo de tipear, podría pensar: «Un momento, a ver, ¿*realmente* quiero decir "la cultura de la enseñanza escolar"? Después de todo, no es exactamente una cultura en sentido antropológico estricto, ¿verdad? Quiero decir que no pasa de generación en generación y no abarca todos los aspectos de la vida, y que en realidad no es un "diseño de vida". Si la llamo cultura seguramente me meteré en problemas, y bien merecido lo tendría, por estar diciendo algo que quizás no quiero decir. De modo que tiro esa primera página a la papelera y vuelvo a intentarlo».

Podría sustituir «cultura» por «creencias compartidas» y sentirme más satisfecho. Pero entonces vería que estaba hablando de clases y recordaría el conjunto de implicaciones que rodean a las numerosas maneras en que los sociólogos reflexionan sobre ellas. ¿A qué versión me referiría? ¿A la de W. Lloyd Wagner? ¿A la de Karl Marx? Podría decidir repasar la literatura sobre clases antes de emplear esa expresión. Entonces tendría que poner otra hoja en la máquina de escribir. Pero ahora podría advertir que había dicho «Por eso, los maestros hacen esto o lo otro». Esa es una afirmación causal bastante directa.

¿Realmente pienso que la causalidad social funciona de esa manera? ¿No debería usar una expresión menos comprometedora? En suma, cada manera de decirlo me llevaría por un sendero que no había explorado del todo y que quizás no querría tomar si realmente comprendiera hacia dónde me conduciría. Las observaciones más simples tendrían consecuencias que quizás me disgustarían; y ni siquiera las habría advertido. (Los lectores curiosos podrán consultar lo que resultó en Becker [1980]).

Es por eso que la gente hace bosquejos. Quizá trabajar sobre un bosquejo del rompecabezas lo ayude a captar todas las implicaciones, eludir todas las trampas y encontrar la solución. Entonces sí que hallará la Única Manera Correcta. Un bosquejo puede ayudarlo a empezar —incluso aunque no encuentre el camino— solo si es tan detallado como para ser ese artículo o monografía cuyo esqueleto pretende ser. Entonces estamos frente al mismo problema, aunque de forma ligeramente distinta.

Las introducciones presentan el escollo de las implicaciones no deseadas de una manera peculiarmente difícil. Everett Hughes me dijo, cuando todavía no me había graduado, que las escribiera al final. «Se supone que las introducciones son para introducir un tema, para presentarlo. ¿Cómo hará para presentar algo que todavía no ha escrito? Algo que aún no sabe qué es. Escríbalo primero, y después sabrá cómo presentarlo». Si lo hago, descubro que dispongo de una amplia variedad de introducciones posibles, que cada una es *correcta* a su manera, y que cada una da un matiz levemente distinto a mi pensamiento. No tengo que encontrar la Única Manera Correcta de decir lo que quiero decir; antes bien, tengo que descubrir lo que quiero decir. Pero puedo hacerlo con más facilidad después de haber dicho todo lo que dije. Si escribo mis frases introductorias una vez finalizado el cuerpo del texto, el problema de la Única Manera Correcta será menos acuciante.

El miedo a quedar atado a las implicaciones de una afirmación inicial también explica que las personas comiencen con esas oraciones y esos párrafos vacíos de sentido tan comunes en la escritura académica. «En este estudio nos ocuparemos del problema de las carreras universitarias», o bien «La raza, la clase, la cultura profesional y la organización institucional inciden en el problema de la educación pública». Estas oraciones recurren a una típica maniobra evasiva: señalar algo sin decir nada, o sin decir mucho, al respecto. ¿*Qué* ocurre con las carreras universitarias? ¿Cómo afectan todas esas cosas a la educación pública? Las personas que hacen bosquejos hacen lo mismo, en la

medida en que hacen bosquejos de temas y no de oraciones. Pero apenas transforman los encabezamientos de los temas en oraciones con sentido, los problemas que parecían resueltos regresan con la misma intensidad.

Sin embargo, muchos científicos sociales creen estar haciendo las cosas bien cuando comienzan sus textos con evasivas. Revelan evidencias de a una por vez, como si fueran pistas en una historia de detectives, y esperan que los lectores les crean todo hasta que producen el último párrafo, por demás impactante, que sintetiza el argumento y las pruebas. Tal vez obedezcan a un prurito científico que les prohíbe llegar a una conclusión antes de haber expuesto todas las evidencias (y que ignora el excelente ejemplo de las demostraciones matemáticas, que comienzan postulando la proposición que debe ser probada). Los investigadores suelen informar de esta manera los resultados de sus investigaciones. Un cuadro muestra, por ejemplo, que la clase y el prejuicio racial están directamente relacionados. El siguiente explica que esto solo es verdad cuando la educación se mantiene constante. Las tablas posteriores expresan que el efecto de la edad o la etnia complican todavía más las cosas, y así sucesivamente a lo largo de un camino de ítems, antes de que aparezca la primera conclusión.

Tengo el hábito de sugerirles a estos Conan Doyles en potencia que coloquen primero el último párrafo triunfal, porque de ese modo podrán decirles a los lectores hacia dónde se encamina el argumento y qué es lo que, en última instancia, demostrará todo ese material. Eso hace surgir la otra razón de tanta mezquindad: «Si revelo el final al principio, nadie leerá el resto de lo que escribí». Pero los artículos científicos rara vez utilizan materiales cuyo excesivo suspenso alcance para garantizar el formato. Si usted dispone en el comienzo el párrafo que revela el secreto, tendrá la opción de retomarlo y decir explícitamente cómo contribuye cada sección de su trabajo a alcanzar ese resultado, en lugar de tener que ocultar su función tras una prosa descomprometida.

Supongamos que debemos informar, como hizo Prudence Rains (1971), los resultados de un estudio sobre madres solteras. Podríamos, en el clásico estilo evasivo, comenzar nuestro libro con estas palabras: «Este estudio investiga las experiencias de las madres solteras, con especial atención a sus carreras, los aspectos morales de su situación y la influencia de las agencias sociales». Sin revelar nada en absoluto, ese inicio pondría en manos del lector una serie de «muestras» no relacionadas entre sí que reemplazaremos, en el transcurso del

libro, por oraciones que afirmen y expliquen relaciones reales entre entidades reales.

Afortunadamente, Rains no hizo eso. En cambio, escribió una introducción modelo en la que explica con absoluta claridad lo que luego analizará en detalle en el resto del libro. Decidí citarla en extenso:

> Llegar a ser una madre soltera es la consecuencia de una serie particular de acontecimientos que comienza con incursiones en la intimidad y la sexualidad, deriva en un embarazo, y culmina en el nacimiento de un hijo ilegítimo. Muchas jóvenes no tienen relaciones sexuales antes del matrimonio. Muchas de las que sí las tienen no quedan embarazadas. Y la mayoría de las jóvenes que quedan embarazadas sin estar casadas no terminan como madres solteras. En este sentido, las jóvenes que se convierten en madres solteras comparten con otras jóvenes una carrera común que consiste en los pasos que las llevaron a ser o bien madres solteras en lugar de futuras esposas, clientes de médicos abortistas, amantes expertas en métodos anticonceptivos o jóvenes virtuosas.
>
> Los aspectos más significativos de esta carrera son los morales, porque la sexualidad, el embarazo y la maternidad son temas estrechamente vinculados a las concepciones de la respetabilidad femenina y están íntimamente conectados con la idea que las mujeres tienen de sí mismas. Convertirse en madre soltera no es un problema que solo concierna al ámbito privado, o una complicación meramente práctica; es el tipo de problema que exige consideraciones públicas, suscita preguntas retrospectivas y, por encima de todo, pone en cuestión el tipo de persona que era o es una madre soltera.
>
> La carrera moral de una madre soltera es, en este sentido, equivalente a las carreras morales de otras personas cuyos actos se consideran desviados y cuya individualidad se ve implicada públicamente. Para la carrera moral de esas personas son importantes, si no centrales, las agencias sociales con las que pueden entrar en contacto debido a su situación. Estas agencias e instituciones sociales, ya sea que estén dedicadas a la rehabilitación, el encarcelamiento, la ayuda o el castigo, proveen e imponen interpretaciones de la situación actual de esas personas, del pasado que las condujo a ella, y de las posibilidades futuras (Rains, 1971, pp. 1-2).

Esa introducción, al desplegar el mapa del viaje que la autora piensa iniciar, permite a los lectores vincular cualquier parte del argumento con la estructura general. Los lectores que cuentan con esta clase de mapas rara vez se sienten confundidos o perdidos.

No obstante, las oraciones vacías y evasivas son en realidad una buena manera de comenzar un primer borrador. Nos darán cierta libertad en un

momento en que no queremos ni necesitamos comprometernos y, lo que es más importante todavía, nos permitirán empezar. Si escribimos una oración de esas podremos continuar sin preocuparnos por haber puesto el pie en el camino errado… porque a decir verdad todavía no habremos dado el primer paso. Pero cuando hayamos escrito el resto de lo que tenemos para decir, no olvidemos reemplazar esos sustitutos por oraciones reales que expresen lo que deseamos comunicar.

Supongamos que sigo el consejo y empiezo por cualquier otra parte. Si no comienzo por el comienzo, ¿dónde comienzo? ¿Qué escribo primero? ¿Cualquier frase que escriba no me comprometerá tanto como una oración inicial? ¿Acaso no es cierto que cada oración contiene en sí misma, al menos de manera implícita, el argumento completo? Por supuesto. ¿Y entonces? Es importante recordar que cualquier oración es susceptible de ser modificada, reescrita, eliminada o contradicha. Eso nos permitirá escribir cualquier cosa que se nos ocurra. Ninguna oración compromete, no porque no prefigure el argumento como teme la gente, sino porque no ocurrirá nada malo si sale mal. Podemos escribir una sarta de insensateces, ideas que resulten ser por completo ajenas o contrarias a nuestro pensamiento, y no pasará nada.

Una vez que hayamos comprendido que escribir una oración no nos hará daño, una vez que lo sepamos porque lo hemos intentado, podremos hacer lo que habitualmente les pido a mis estudiantes que intenten: escribir lo que les venga a la cabeza, a la máxima velocidad que alcancen sus dedos sobre el teclado, sin remitirse a bosquejos, notas, datos, libros o cualquier otra ayuda. El objetivo es descubrir qué nos gustaría decir, qué nos ha llevado a pensar todo nuestro trabajo anterior sobre el tema o el proyecto. (Aquí «inventé», como dije antes, el artificio que los maestros de composición denominan «escritura libre», descripto exhaustivamente en Elbow [1981, pp. 13-19]).

Si nos convencemos de hacer esto (Pamela Richards analiza las razones por las que no se lo hace en el capítulo 6), haremos algunos descubrimientos interesantes. Si obedecemos las directivas y escribimos lo que nos viene a la cabeza, descubriremos que no tenemos la abrumadora variedad de opciones que temíamos tener. Veremos, una vez que hayamos trasladado nuestras ideas al papel, que en su mayoría son ligeras variaciones de unos pocos temas. Sabemos lo que queremos decir y, cuando tengamos las diferentes versiones delante de los ojos, comprobaremos sin dificultad lo triviales que son las diferencias. O, si existen diferencias reales (aunque rara vez existen), sabremos a ciencia cierta

cuáles son nuestras opciones.

(El mismo truco ayuda a los estudiantes que se estancan a la hora de elegir el tema de su tesis. Les pido que escriban, en una o dos oraciones, cien ideas de tesis diferentes. Son pocos los que superan las veinte o veinticinco sin darse cuenta de que solo tienen dos o tres ideas, que casi siempre son variaciones de un tema común).

Si escribimos de esta manera casi seguramente descubriremos, cuando lleguemos al final del borrador, lo que tenemos en mente. El último párrafo nos revelará aquello que debe figurar en la introducción, y podremos volver atrás e incluirlo y luego hacer cambios menores en otros párrafos según lo requiera nuestro nuevo enfoque.

En suma: cuando llegamos a la instancia de escribir algo, es porque ya hemos pensado mucho al respecto. Hemos invertido en todo lo que ya hemos venido trabajando, y esa dedicación nos compromete con un punto de vista y una determinada manera de abordar el problema. Probablemente no podríamos, aunque quisiéramos, encararlo de un modo diferente. Estamos comprometidos, no por la elección de las palabras, sino por el análisis que ya hemos hecho. Es por eso que el comienzo —la manera de comenzar que elijamos— no tiene mayor importancia. Habíamos decidido mucho antes el camino a tomar y nuestro destino.

La escritura de un borrador no pensado, no planeado (lo que Joy Garitón alguna vez llamó, sin elegancia pero acertadamente, un borrador «vomitado»), demuestra algo más. No podemos afrontar el torbellino de pensamientos que se agolpan en nuestra cabeza cuando, sentados frente al teclado, intentamos decidir por dónde comenzar. Nadie puede. El miedo a ese caos es uno de los motivos de los rituales que describieron los estudiantes de mi seminario. Primero se nos ocurre una cosa, después otra. Cuando llegamos a la cuarta idea, la número uno se ha esfumado. Muy probablemente, el quinto pensamiento es igual al primero. Por cierto, tardaremos muy poco tiempo en repasar nuestro repertorio completo. ¿Cuántos pensamientos, cuántas ideas podemos tener acerca de un mismo tema?

> El intento de evaluar, elaborar y relacionar todo lo que sabemos sobre un tema dado puede sobrecargar, con facilidad, la capacidad de nuestra memoria operativa. Intentar redactar incluso una sola oración puede tener el mismo efecto, dado que haremos malabares con las alternativas gramaticales y sintácticas, además de todas las posibilidades de tono, matiz y ritmo que hasta una oración

> simple ofrece. Redactar, entonces, es una actividad cognitiva que amenaza constantemente con sobreexigir nuestra memoria a corto plazo (Flower, 1979, p. 36).

Por eso es tan importante escribir un borrador en vez de continuar preparándonos y pensando en lo que escribiremos cuando por fin comencemos. (Joseph Williams sugiere reservar la palabra «borrador» para la primera versión que aspire a la coherencia; busca enfatizar de ese modo que la escritura libre produce un conjunto de notas que no debe confundirse con algo más organizado). Es necesario otorgar un cuerpo físico a los pensamientos, *bajarlos al papel*. Un pensamiento escrito (y no arrojado de inmediato al cesto de basura) es obstinado, no cambia de forma, no puede compararse con los otros pensamientos que vienen detrás. Solo nos enteraremos de cuán pocas ideas tenemos en realidad si las escribimos, si las colocamos una al lado de la otra y luego las comparamos. Por ese motivo es útil grabar los primeros borradores, aunque seamos nosotros mismos quienes hagamos la transcripción. No es tan fácil eliminar una página grabada; si bien es posible borrar las ideas tontas sobre la marcha, insume mucho trabajo, y la mayoría de la gente prefiere continuar hablando y luego modificar la versión tipeada. Dar carnadura a las palabras, otorgarles realidad física, no nos comprometerá, por lo tanto, con posiciones peligrosas. Todo lo contrario. Nos permitirá despejar nuestros pensamientos con más facilidad. Al permitirnos ver con claridad lo que queremos decir, nos facilitará la escritura de las primeras oraciones.

Mediante el lenguaje de la psicología cognitiva, Flower y Hayes (1979) describen un proceso similar de trabajo: parten de materiales escritos hacia un plan y luego hacia otra pieza de escritura. El artículo se ocupa de un proyecto mucho más acotado —escribir brevemente sobre un tema durante unos minutos, en vez de redactar una monografía académica o un libro durante un período de meses o incluso de años—, pero el debate acerca de cómo los escritores crean redes de objetivos y subobjetivos y modifican sus metas más altas a la luz de lo que han aprendido escribiendo es relevante para nuestro análisis.

Un problema tan insoluble como cómo comenzar —en realidad, otra versión de ese mismo problema— es cómo organizar lo que tenemos para decir. Los estudiantes se quejan a menudo de no poder decidir cómo disponer su material, si decir primero esto o aquello, si usar esta o aquella idea como principio ordenador. La teoría de que existe una Única Manera Correcta de hacer las cosas

también provoca daños en este aspecto. Utilizaré otro ejemplo de mi tesis como material de análisis.

Tenía que informar resultados simples. Los maestros de escuela habían evaluado una cantidad de aspectos de su trabajo: su relación con los alumnos, con los padres de los alumnos, con los directivos para quienes trabajaban, y con sus colegas educadores. En cada categoría, les agradaban las personas que facilitaban su trabajo y les desagradaban aquellos que lo volvían más complejo. Desde su perspectiva, las escuelas variaban, sobre todo, según la clase social de los estudiantes. Los chicos de los barrios de emergencia les parecían difíciles de educar; también les resultaban problemáticos los alumnos de clase media alta, a los que consideraban inteligentes pero poco respetuosos de la edad y la autoridad de los profesores. La mayoría de los maestros preferían a los estudiantes de clase trabajadora, que podían cumplir con las tareas escolares ordinarias pero eran dóciles y por lo tanto fáciles de manejar. Asimismo preferían a los padres de clase trabajadora porque colaboraban con ellos en el control de sus hijos. La segregación residencial también facilitó la diferenciación de las escuelas según la clase social de los alumnos. En la mayoría de las escuelas predominaba una u otra clase social.

Ese análisis me reveló un abanico simple de maneras de organizar el material (resultante de sesenta entrevistas con docentes). Podía analizar las relaciones que tenían los maestros con los estudiantes, los padres, los directivos y otros maestros describiendo, bajo cada encabezamiento, cómo variaban según la clase social de la escuela. O podía escribir sobre las escuelas de los barrios de emergencia, las escuelas de clase trabajadora y las escuelas de clase media alta, explicando cómo se establecía en cada una de ellas la constelación particular de relaciones de los maestros con los cuatro grupos.

¿Cómo elegí? En un principio no podía ver ninguna diferencia entre ambas opciones, por lo menos respecto del grueso de la escritura. Independientemente del camino que eligiera, tendría que describir maestros y alumnos de clase trabajadora, maestros y colegas de barrios de emergencia, maestros y directivos de escuelas de clase media, y todas las otras combinaciones de relaciones y tipos escolares creadas por la clasificación cruzada de relación y clase. Mis unidades descriptivas, más pequeñas, atravesarían el mismo proceso para analizar esas combinaciones. Las oraciones de apertura y cierre, que relacionarían las pequeñas unidades con el todo, serían diferentes, al igual que las conclusiones a las que arribaría. Pero, más allá de cómo organizara en última instancia el

material, podría usar cualquier cosa que escribiera. De las dos maneras informaría los mismos resultados (aunque en diferente orden) y llegaría esencialmente a las mismas conclusiones (aunque los términos y énfasis utilizados serían distintos). Lo que diría sobre las implicaciones para la teoría de las ciencias sociales y las políticas sociales también diferiría, naturalmente. Si usaba mis resultados para contestar diferentes preguntas, las respuestas serían diferentes. Pero nada de eso afectaría la tarea que me esperaba en lo inmediato: empezar a escribir mi tesis. ¿Por qué preocuparme entonces?

Me preocupaba —todo el mundo se preocupa— porque el problema, siendo tan importante, no podía resolverse de una manera racional. Más allá del camino que escogiera, terminaba queriendo hablar —o hablando— de algo que todavía no había mencionado o explicado. Podía empezar escribiendo sobre las escuelas en los barrios de emergencia, pero solo si analizaba los cuatro grupos y las relaciones que con ellos mantenían los docentes. Pero no podía hablar de esas relaciones sin explicar los temas teóricos implícitos. Tendría que explicar, por ejemplo, que los trabajadores que prestan servicios —como los maestros— suelen juzgar a las personas con quienes trabajan según qué tan fácil o difícil es para esas personas realizar su tarea diaria. De hacerlo así, estaría empezando por las relaciones. Pero no podía decir nada sensato acerca de ellas sin explicar antes la clase social y su importancia para determinar la capacidad de aprendizaje escolar y el comportamiento aceptable de los niños, y la buena voluntad y disposición de los padres para ayudar a los maestros a mantener a raya a sus hijos. Ya se habrá entendido a dónde conduce todo esto.

En cierta ocasión, por ejemplo, esta espiral llevó a mi colega Blanche Geer a desear poder escribir aquello que quería decir sobre la superficie de una esfera, de modo que nada tuviera que ocupar el primer lugar. Mediante esa estrategia, la decisión de qué leer primero quedaría en manos del lector. La imagen de escribir sobre una esfera manifiesta con exactitud la naturaleza insoluble del problema, como usualmente lo define la gente. No podemos hablar de todo a la vez, por mucho que lo deseemos, por mucho que parezca ser la única manera posible de hacerlo. Pero sí podemos resolver el problema, por supuesto. Todo el mundo lo resuelve tarde o temprano. Se soluciona, por ejemplo, tomando las relaciones entre los maestros y los otros grupos pero advirtiendo que existe otra manera de analizarlas que, a su debido tiempo, también será explicada.

La cuestión de cómo-organizar-la-información sigue siendo un problema para los escritores porque, una vez más, imaginan que existe una Única Manera

Correcta. No se permiten ver que cada una de las maneras que encuentran tiene algún aspecto favorable y que ninguna de ellas es perfecta. Los cultores de la perfección platónica aborrecen las soluciones de compromiso pragmáticas y solo las aceptan cuando la realidad —la necesidad de terminar un artículo o una tesis, por ejemplo— los compele a hacerlo.

Pero los escritores tienen razones más inmediatas por las que preocuparse que la de no conocer la Única Manera Correcta. Al principio ni siquiera saben cuáles son esas pequeñas unidades, los fragmentos que compondrán el resultado definitivo. Tampoco tienen demasiada idea de los caminos alternativos que podrían confluir. Por ejemplo, no se dan cuenta de que pueden optar entre organizar su análisis por clases de escuelas o clases de relaciones laborales. Tienen la vaga noción de que una cosa podría llevar a la otra, de que una idea podría estar en alguna clase de relación causal con otra, de que toda idea es siempre una versión específica de otra más general. Pero podrían equivocarse. Esos pensamientos podrían contradecir algo que han leído en Durkheim o Weber, o incluso ser desmentidos por su propia información. La gente espera resolver estos problemas haciendo bosquejos.

Los bosquejos pueden ayudar cuando no empezamos por ellos. Si, por el contrario, comenzamos escribiendo *todo*, vomitando nuestras ideas a la velocidad máxima que puedan alcanzar nuestros dedos sobre el teclado, descubriremos la respuesta a la primera pregunta: los fragmentos con los que tendremos que trabajar son las diversas cosas que acabamos de escribir. Esos fragmentos tendrán distinto nivel de generalidad, o deberían tenerlo. Unos constituirán observaciones específicas: los maestros detestan a los niños que dicen malas palabras. Otros serán más generales: los maestros no pueden tolerar que nadie desafíe su autoridad en el aula. Algunos tendrán relación con la literatura sobre escolaridad: Max Weber dice que la burocracia es una administración de sesiones secretas. Otros versarán sobre la organización social: las escuelas de barrios de emergencia poseen poblaciones docentes inestables, en tanto las escuelas de clase media alta —dado que los maestros rara vez las abandonan— tienen planteles docentes más estables. Habrá fragmentos que se ocuparán de las carreras y las experiencias individuales: los maestros que, por alguna razón, han pasado varios años en una escuela de un barrio de emergencia ya no sienten deseos de dejarla.

Una vez que tengamos los fragmentos, comprobaremos que son desiguales, que van de lo general a lo particular, y que aparentemente no corresponden a

ninguna forma específica de pensar el tema. Ahora tendremos que ordenarlos, de modo tal que al menos parezcan pasar lógicamente de un punto a otro y constituir lo que un lector promedio reconocería como un argumento razonable. ¿Cómo hacerlo?

La gente resuelve este problema en formas variadas. Yo utilizo el siguiente principio para optar entre las soluciones posibles: hacer primero lo que resulte más fácil. Escribir la parte que sea más sencilla de escribir, realizar tareas simples, como clasificar los papeles. (El enfoque opuesto considera sospechosa toda tarea que resulte fácil y propone, en cambio, empezar por lo más difícil. No recomiendo esa clase de puritanismo). Aquí tenemos una manera fácil de aprender a organizar los materiales. Su mayor virtud (un corolario del principio de hacer primero lo más fácil) es que transforma una difícil tarea mental en una tarea mayormente física y por lo tanto más fácil de realizar.

Recomiendo empezar tomando notas acerca de lo que hemos escrito, y transcribir cada idea en una tarjeta de archivo. No descartemos ninguna de las ideas de nuestro borrador. Pueden sernos útiles, aunque por el momento no comprendamos cómo; nuestro subconsciente sabe cosas que nosotros ignoramos. Luego clasifiquemos nuestro montón de tarjetas en distintas pilas. Coloquemos las que parecen ir juntas en una misma pila. «¿Parecen ir juntas?». Sí; y por el momento no miremos demasiado de cerca lo que podrían tener en común. Sigamos nuestra intuición. Cuando hayamos armado las pilas, dispongamos una tarjeta por encima de cada una, que resuma y sintetice lo que dicen todas las que están debajo, generalizando los particulares. Por primera vez podremos comenzar a ser críticos respecto de lo que hemos hecho hasta ahora. Si no se nos ocurre ningún postulado que abarque todas las tarjetas incluidas en una pila, retiremos las que no encajan y hagamos nuevas pilas con ellas, cada una con su tarjeta generalizados. Luego distribuyamos sobre una mesa o sobre el piso todas las tarjetas generalizadoras, o peguémoslas en la pared (adquirí el hábito de «pegar en la pared» trabajando con fotografías en tiempos de las cámaras analógicas, cuando los fotógrafos solían hacer eso para poder estudiarlas durante una o dos semanas). Es conveniente distribuirlas en orden, en cualquier orden. Incluso podríamos establecer un orden lineal, en el que una idea conduzca a la otra. O quizás podríamos encolumnar algunas, una debajo de la otra, para indicar físicamente una relación de ejemplo específico o subargumentación respecto de un postulado más general.

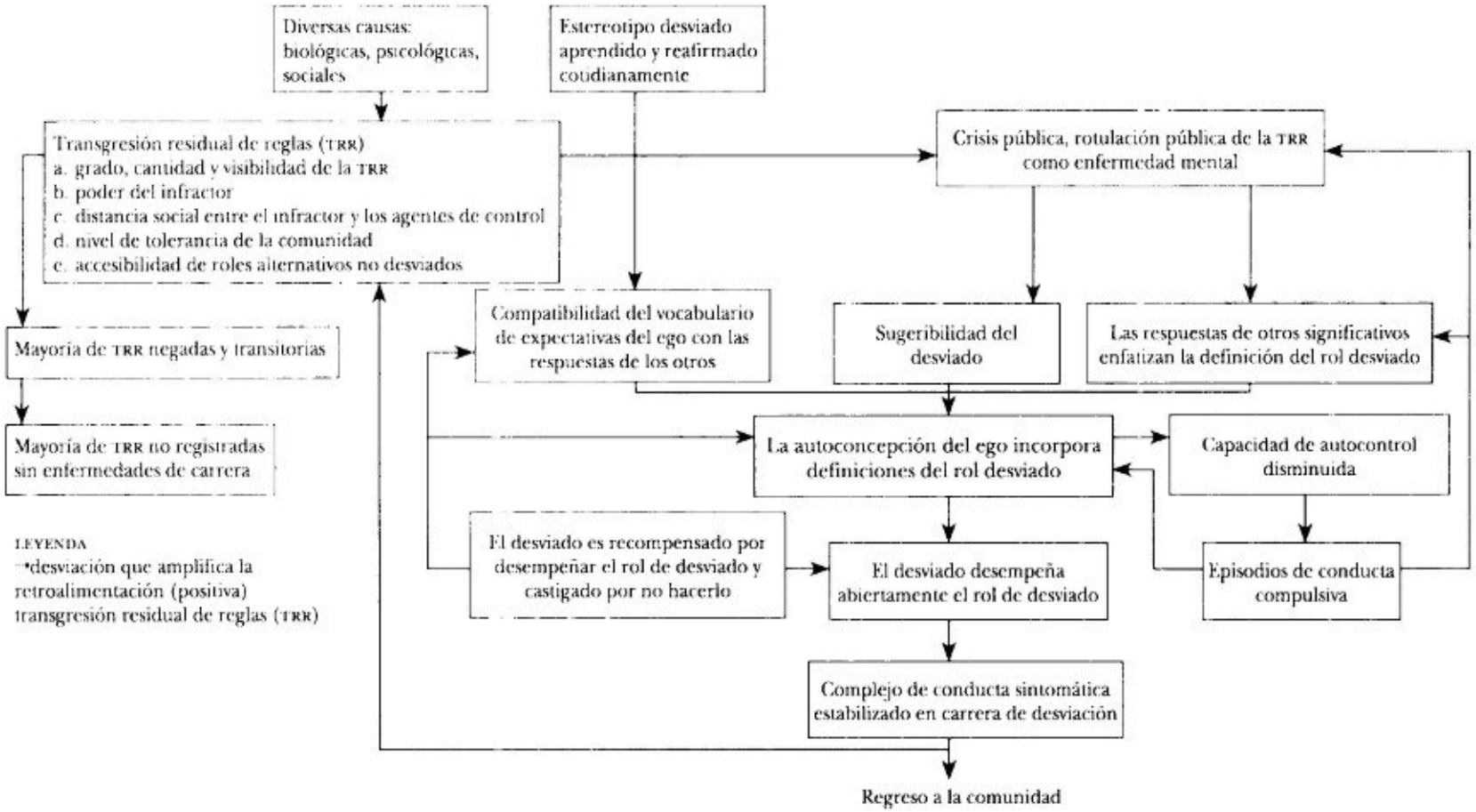
Pronto comprobaremos que hay más de una manera, aunque no muchísimas

más, de exponer y demostrar nuestro caso. Las maneras no son idénticas, precisamente porque destacan distintas partes del análisis. Si organizo mi análisis de los maestros de escuela según las clases de escuelas, pondré el acento en la organización social local de la escuela y en cierta medida perderé el énfasis comparativo sobre los problemas profesionales —que sería central en un análisis enfocado en las relaciones—. Esta manera de experimentar con la organización de los conceptos ha sido formalizada, en cierto modo, con la propuesta del *diagrama de flujo*. Walter Buckley aportó un buen ejemplo con su diagrama de la teoría de la enfermedad mental de Thomas Scheff; el que aquí reproducimos como Figura 1 proviene de Buckley (1966). No es necesario conocer la teoría para observar cómo este artificio contribuye a esclarecer el argumento.

(Página siguiente)

Figura 1. Diagrama de flujo: estabilización de la desviación en un sistema social.

Tomado de Walter Buckley, «Appendix: A Methodological Note», en Thomas Scheff, *Being Mentally, III*, Chicago, Aldine, 1966.


Diversas causas: biológicas, psicológicas, sociales
Estereotipo desviado aprendido y reafirmado cotidianamente
Transgresión residual de reglas (TRR)
a. grado, cantidad y visibilidad de la TRR
b. poder del infractor
c. distancia social entre el infractor y los agentes de control
d. nivel de tolerancia de la comunidad
e. accesibilidad de roles alternativos no desviados
Crisis pública, rotulación pública de la TRR como enfermedad mental
Mayoría de TRR negadas y transitorias
Mayoría de TRR no registradas sin enfermedades de carrera
Compatibilidad del vocabulario de expectativas del ego con las respuestas de los otros
Sugeribilidad del desviado
Las respuestas de otros significativos enfatizan la definición del rol desviado
La autoconcepción del ego incorpora definiciones del rol desviado
Capacidad de autocontrol disminuida
El desviado es recompensado por desempeñar el rol de desviado y castigado por no hacerlo
El desviado desempeña abiertamente el rol de desviado
Episodios de conducta compulsiva
Complejo de conducta sintomática estabilizado en carrera de desviación
Regreso a la comunidad
LEYENDA
desviación que amplifica la retroalimentación (positiva)
transgresión residual de reglas (TRR)

A propósito: hacer todas estas acciones ayuda a resolver otros problemas «menores» bastante comunes. Los científicos sociales que informan investigaciones empíricas siempre incluyen una sección descriptiva, en la que dicen algo acerca del país, la ciudad o la organización donde llevaron a cabo su estudio. ¿Qué deben incluir esas secciones? Los investigadores intentan ofrecer vagamente a los lectores «una sensación del lugar» y los abruman con una lista comúnmente aceptada de las cosas que todo lector presumiblemente necesita saber: una argamasa de geografía, demografía, historia y esquemas de organización. Si escribe lo suficiente como para saber cuál es su argumento, podrá realizar sus opciones de manera más racional.

Las informaciones sobre lugares, personas y organizaciones hacen algo más que aportar a los lectores una sensación general de familiaridad. Las organizaciones sociales solo funcionan como el informe de investigación dice que funcionan con la clase correcta de gente y en la clase de lugar correcto. De modo que los materiales descriptivos preliminares establecen algunas de las premisas básicas que dan fundamento a la argumentación del informe. Si nuestro libro (Becker, Geer y Hughes, 1968, 15 y ss.) describe una cultura estudiantil que afecta profundamente las vidas y las perspectivas de los estudiantes, el lector necesitará saber que la universidad de la que estamos hablando es, por ejemplo, grande; es, de hecho, la institución dominante de una pequeña ciudad en el Midwest, y que buena parte de los estudiantes provienen de lugares más pequeños y menos cosmopolitas.

Existe otra manera de tratar los problemas organizativos que, a mi entender, es bastante interesante. En vez de intentar resolver lo irresoluble, hablar de ello. Podemos explicarles a los lectores por qué algo es un problema, qué maneras de resolverlo hemos pensado, por qué hemos elegido una solución «imperfecta», y qué significa todo eso. El «qué significa todo eso» siempre resultará interesante porque no tendríamos ese problema que estamos teniendo si este no encarnara algún atractivo dilema dentro del trabajo que estamos realizando. Por ejemplo, dado que los problemas de clase social y de estructura profesional se cruzan en organizaciones concretas, es imposible hablar de clases sociales omitiendo las perspectivas compartidas por los docentes acerca de sus relaciones profesionales, y por lo tanto también es imposible hablar de esas relaciones sin hablar de clases sociales. No haremos más que meternos en problemas si insistimos en que, en principio, ambas categorizaciones deben discutirse por separado.

Hablar de las cosas, en lugar de desear que desaparezcan, resuelve toda clase

de dificultades científicas, no solo de escritura. Cuando los antropólogos y sociólogos hacen investigaciones de campo, por ejemplo, casi siempre tienen conflictos para establecer y mantener con la gente relaciones que les permitan observar lo que desean observar durante un largo período de tiempo. Las demoras y los inconvenientes para la negociación de estos acuerdos pueden ser desalentadores. Pero los investigadores de campo experimentados saben que los obstáculos aportan pistas valiosas respecto de la organización social que pretenden comprender. La respuesta de un grupo de personas a un extraño que desea estudiarlas siempre dirá algo acerca de cómo viven y cómo están organizadas. Si los habitantes pobres de un barrio metropolitano que deseamos estudiar se muestran suspicaces y no quieren dialogar, ese es un problema real. Tal vez descubramos que tanta renuencia se debe a que piensan que podríamos ser investigadores con la misión de atrapar a los violadores de las leyes de asistencia social. El problema, aunque doloroso a nivel personal, nos enseñará algo que valía la pena saber.

Del mismo modo, los psicólogos sociales experimentales pusieron el grito en el cielo cuando Rosenthal y otros demostraron que las acciones aparentemente ajenas e irrelevantes del investigador afectaban los resultados de los experimentos, independientemente de las variables que supuestamente estaban en juego. No tendrían que haber reaccionado así. Como mostrara Rosenthal (1966), si bien los psicólogos perdieron la ilusión de controlar totalmente las situaciones de prueba, al mismo tiempo ganaron una nueva e interesante área de estudio: la influencia social en los grupos pequeños. Estos conocimientos se obtienen hablando del problema irresoluble, no ignorándolo.

Lo mismo ocurre con la escritura. Cuando no se pueda encontrar la Única Manera Correcta de decirlo, es necesario hablar de esa imposibilidad. Bennett Berger adoptó esta solución en *The Survival of a Counterculture* (1981), un informe de su estudio sobre las comunidades *hippies* en el norte de California. Berger estaba interesado en los experimentos utemas. Se sentía personalmente próximo a la cultura y el *ethos hippie*. Quería estudiar cómo los miembros de esa comunidad afrontaban la brecha inevitable entre aquello que profesaban y su manera de conducirse al adaptar sus creencias a las circunstancias propias de la vida que llevaban. Denominó «trabajo ideológico» a los métodos que utilizaban los *hippies* para afrontar esas brechas y concibió la idea de estudiar ese «trabajo» como una microsociología del conocimiento. Pero tuvo problemas para escribir lo que había descubierto:

> Postergué la escritura de este libro durante varios años porque no podía encontrar un marco interpretativo donde situar la vida social que había observado. A falta de ese marco, no estaba seguro de haber comprendido el sentido de lo que estaba viendo. Sin esa comprensión, no podía tener ninguna postura hacia la información, y eso redujo mis motivaciones para escribir. Y cuando la comprensión aparecía, no me gustaba la postura «cínica» que me invitaba a tomar.

Berger describió el problema de la postura cínica, que le molestaba profundamente, ya que afectaba el estudio que había realizado de la comunidad:

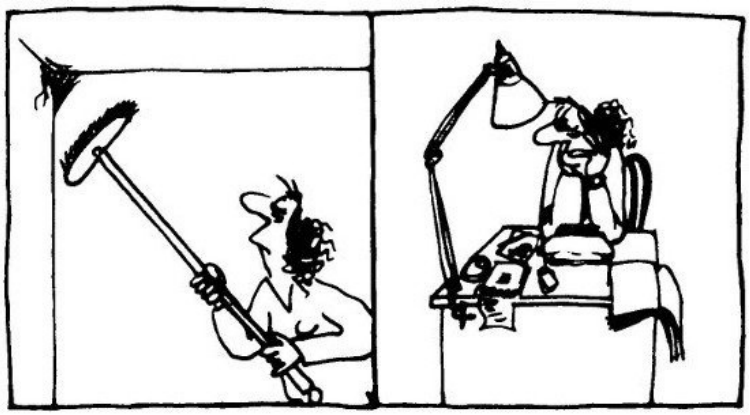
> La tendencia de la sociología del conocimiento [es] impugnar, debilitar o socavar las ideas, cuando un análisis de ellas revela sus funciones de autoservicio y/o de servicio al grupo […]. Si la idea de apocalipsis urbano sirve a los intereses de las comunidades equipadas para la supervivencia, ¿eso es razón suficiente para observarla con una mirada fría y escéptica? Si la idea de derechos iguales para todos los niños sirve a los propósitos de aquellos adultos que inicialmente no tuvieron tiempo para —ni interés en— ser padres de clase media, ¿eso es razón suficiente para mostrarse cínicos acerca de sus motivos? Si la afirmación de «autenticidad» en las relaciones interpersonales sirve a los intereses de personas situadas de modo tal que sus densas texturas interaccionales les impiden sostener disfraces emocionales, ¿eso es razón suficiente para considerar que [su creencia en] «la franqueza y la honestidad» no es más que otro elemento autocomplaciente de la ideología (como la creencia en el pluralismo cultural por parte de las minorías étnicas o en los bajos impuestos por parte de los ricos)? O bien, desde otra perspectiva, cuando se detecta la flagrante contradicción de los grupos entre las ideas que profesan creer y su comportamiento cotidiano, ¿es mejor comprender su presuroso esfuerzo de reparación ideológica de manera irónica, despectiva y cínica?
>
> Mi respuesta a estas preguntas es no, por lo menos en lo atinente a las personas estudiadas. Pero la respuesta de la tradición mayor de la sociología del conocimiento parecería ser un resonante sí: en parte porque uno de los mayores motivos que informa la sociología del conocimiento en tanto empresa intelectual ha sido el deseo de «desenmascarar» o «desmitificar» las ideas revelando los intereses o las funciones «reales» a los que sirven, (pp. 168-169).

«Es fácil ver cómo un problema de esa clase puede paralizarnos: me ha llevado mucho tiempo alcanzar la perspectiva sobre las creencias y las circunstancias que adopto en este libro, y mi deficiencia para aprehenderla antes

ha funcionado como una especie de bocado a medio masticar en la boca, que me impedía hablar con claridad» (p. 223). Berger aspiraba a discutir las bases sociales de las creencias de las comunidades *hippies* sin burlarse de ellas. Hasta que descubrió cómo hacerlo, no pudo escribir su libro. No deseo continuar con su argumentación (aunque merece ser leída en su totalidad), porque la he citado como una solución posible para otra clase de problema. No el problema de Berger —cómo evitar burlarse de lo que estaba estudiando— sino la dificultad, incluso más común, de no poder escribir porque no se ha podido encontrar la Única Manera Correcta de abordar tal o cual problema. Berger no dice cómo evadir esa infructuosa búsqueda de la Única Manera Correcta, pero demuestra cómo hacerlo: escribir acerca de eso. Convertirlo en el foco del análisis. Berger dedicó buena parte de su libro a esa tarea. Al hacerlo, encontró una manera de escribir su libro y también un tema más amplio donde incluir la historia de su investigación: el vicio intelectual de convertir la explicación en una humillación.

Permitir que los lectores entren en confianza con nuestros problemas implica asumir que tenemos o tuvimos problemas y que, en consecuencia, no somos un paladín que siempre sabe cuál es la Manera Correcta de hacer las cosas y la pone en práctica sin error ni mácula. No me parece difícil hacerlo, dado que los caballeros de esa clase no existen, aunque a algunas personas no les guste admitirlo. El remedio es intentarlo y demostrarse a uno mismo que no duele.

4. Editar de oído



Cuando edito trabajos de otras personas, o hablo de editarlos, generalmente los autores (como mi amiga Rosanna) quieren saber cuáles son los principios que guían ese proceso. ¿Qué pautas utilizo para decidir, por ejemplo, cuándo eliminar una palabra o borrar una frase? Nadie hace algo creativo limitándose a seguir las reglas (aunque estas sean útiles y necesarias), e incluso la escritura más rutinaria y trivial es creativa, ya se trate de una carta a un amigo o de una nota para el repartidor del supermercado. A menos que copiemos un formato epistolar estándar de un libro o escribamos la quincuagésima nota de agradecimiento empleando exactamente las mismas palabras que usamos en las cuarenta y nueve restantes, estaremos creando un nuevo lenguaje, nuevas combinaciones, algo que no existía hasta que lo expresamos de esa manera y no de otra.

Los especialistas en gramática y los profesores de composición recomiendan varias clases de reglas y normas. Muchas reglas, como las que establecen que una oración enunciativa termine con un punto o que la escritura vaya de izquierda a derecha, cumplen la función que desempeñan las convenciones en todas las artes: posibilitan comunicar un pensamiento aportando un mínimo de entendimiento compartido entre el creador y el receptor. Otras pautas ayudan a expresar una idea con menos oportunidades de confusión o malentendido no intencionales: por ejemplo, las que requieren que los pronombres concuerden con sus antecedentes. Pero hay reglas que no son reglas en sentido estricto, sino más bien pautas para el uso convencional y el significado preciso (por ejemplo, distinguir entre *reticente* y *renuente*). Por último, algunas reglas son en realidad cuestión de gusto y las personas razonables difieren acerca de ellas, casi siempre en función de lineamientos progresistas o conservadores: ¿tendría que haber usado la palabra «mierda» en el capítulo 1?

¿Qué papel desempeñan estas reglas y pautas en la creación de un texto? La

cosa podría funcionar así: escribimos lo primero que nos viene a la cabeza, luego revisamos el resultado con un reglamento en mano, detectamos todas las violaciones a las reglas y corregimos el texto siguiendo las normas. ¿Acaso no es eso lo que hacemos cuando reescribimos?

No. Quizás hagamos algo parecido, pero corregir un texto reglamento en mano no es tan automático. La corrección también es creativa. Más aún, los estudios sociológicos de la obediencia a las reglas muestran que estas nunca son tan claras y carentes de ambigüedad como para que podamos cumplirlas sin cuestionamientos. Siempre tenemos que decidir si la regla existe, si abarca lo que estamos haciendo, o si podría haber alguna excepción que no figura en el reglamento pero que algún autor, pensamos, quizás habría postulado. También necesitamos interpretar las reglas para obtener un resultado razonable, no una imbecilidad producto de haberlas seguido a ciegas. (Harold Garfinkel [1967, pp. 21-24] describe esta práctica, a la que denomina «*ad hocing*», como un rasgo fundamental de toda actividad humana).

Basándose en su experiencia como consejero de estudiantes que padecen el «bloqueo de escritor», Mike Rose distingue dos clases de reglas, una de ellas más adecuada que la otra al acto de reescritura:

> Los algoritmos son reglas precisas que, aplicadas a un problema apropiado, siempre desembocarán en una respuesta específica. La mayor parte de las reglas matemáticas, por ejemplo, son algoritmos. Las funciones son constantes (por ejemplo, *pi*), los procedimientos son rutinarios (elevar el radio al cuadrado) y los resultados son completamente predecibles. Sin embargo, pocas situaciones cotidianas están lo suficientemente circunscriptas —matemáticamente hablando — para justificar la aplicación de algoritmos. Lo más común es que funcionemos con la ayuda de una heurística bastante general o con «reglas empíricas», pautas que permitan grados variables de flexibilidad en el acercamiento a los problemas. En vez de operar con precisión y certeza algorítmicas, buscamos críticamente entre las alternativas, utilizando nuestra heurística como varita mágica: «si queda estancado en un problema matemático, intente ir hacia atrás para resolverlo»; «si el auto no arranca, revise x, y o z», y así sucesivamente. La heurística no permitirá la precisión ni la certidumbre que ofrecen las operaciones algorítmicas; la heurística puede incluso ser «indefinida» al punto de resultar vaga. Pero en un mundo donde las tareas y los problemas rara vez son matemáticamente precisos, las reglas heurísticas se convierten en las más apropiadas y funcionales de las que disponemos (Rose 1983, pp. 391-392).

No es sorprendente entonces que los estudiantes que pensaban que las reglas de escritura eran algoritmos (no estoy inventando un argumento débil y fácil de refutar: algunos lo pensaban) tuvieran problemas, mientras que los estudiantes que las usaban como heurística no los tenían.

Por consiguiente, no podemos escribir —y ni siquiera reescribir— utilizando las reglas que decidamos adoptar como si fueran algoritmos. Si no lo hacemos así, ¿entonces cómo? Lo hacemos de oído. ¿Qué significa eso? Frente a una página en blanco, o con algo escrito, decimos que nos «suena bien» o nos «parece bien». Usamos la heurística: a veces precisa, otras veces completamente vaga.

Cuando los científicos sociales escriben, la mayor parte del tiempo no piensan en reglas ni pautas de ninguna clase. Y si bien no tienen a mano un reglamento, consultan otra cosa: un estándar de gusto, una idea generalizada acerca de cómo debería «sonar» o «verse» algo. Si el resultado no entra en demasiado conflicto con esa imagen generalizada, lo dejan tal como está. En otras palabras, trabajan como artistas a quienes

> … a menudo les resulta difícil verbalizar los principios generales que fundamentan sus opciones, o incluso dar razones. Casi siempre recurren a afirmaciones no comunicativas del tipo «suena mejor de esa manera», «me pareció bien» o «funciona».
>
> Esa falta de articulación frustra al investigador. Pero los practicantes de todas las artes (léase «disciplinas académicas») utilizan palabras cuyos significados no pueden definir con exactitud y no obstante son inteligibles para todos los miembros conocedores de sus mundos. Los músicos de *jazz* dicen que algo tiene *swing* o no lo tiene; la gente de teatro dice que una escena «funciona» o «no funciona». En ninguno de estos ámbitos, ni el jazzista ni el dramaturgo más avezados podrían explicar qué significan esos términos a alguien que no esté familiarizado con sus usos. No obstante, todos aquellos que los usan los comprenden y pueden aplicarlos con total confiabilidad y concordar acerca de qué tiene *swing* o qué funciona, aun cuando no puedan decir qué significan esas palabras.
>
> [Esto] sugiere que no trabajan consultando un conjunto de reglas o un criterio. En cambio, responden como imaginan que otros podrían responder, y construyen esos imaginarios a partir de sus reiteradas experiencias de haber escuchado a otros aplicar esos mismos términos indefinidos en situaciones concretas (Becker 1982a, pp. 199-200).

Los estándares de gusto de los sociólogos incluyen reglas que han aprendido en las clases de composición, y que se han entrenado para aplicar de manera casi automática. Tengo el hábito de revisar de un vistazo casi todo lo que leo en busca de construcciones pasivas; si el texto es de mi autoría, inmediatamente considero si cambiarlas o no y cómo. No soy consciente de estar aplicando una regla o una heurística, y no consulto un reglamento para saber cuándo o cómo hacerlo. Pero sé lo que estoy haciendo y puedo expresar el principio rector si me lo preguntan (como hice con Rosanna). La mayoría de los sociólogos utilizan algunas de esas reglas, muchas de las cuales lamentablemente funcionan como algoritmos incuestionables y provocan bloqueos en vez de subsanarlos.

No obstante, la mayoría de los sociólogos tienen pocas heurísticas conscientemente formuladas. Lo más común es que confíen en los juicios falibles e incuestionados de su oído. Desarrollan ese oído —sus estándares de escritura en prosa— principalmente a partir de lo que leen. Leen trabajos que admiran y quieren escribir algo que se les parezca, que se vea igual sobre la página. Eso probablemente explica por qué la escritura académica suele deteriorarse cuando los estudiantes pasan de la universidad a la carrera académica. Leen las revistas y publicaciones profesionales y quieren que su trabajo se asemeje a lo que leen, por razones que ya hemos analizado. Esto sugiere un remedio inmediato para la mala escritura académica: leer cosas que estén fuera de nuestro campo profesional y, cuando leamos acerca de nuestra propia disciplina, elegir buenos modelos.

No quedamos adheridos para siempre al estándar de gusto que adquirimos al ingresar en nuestra disciplina. De hecho lo modificamos considerablemente, incluso a corto plazo. Desarrollamos nuestro gusto no solo a partir de la lectura sino también de lo que nos dicen nuestros amigos y pares, o de lo que tememos que puedan decirnos. Un colega mío temía, cada vez que escribía, la improbable posibilidad de que su prosa terminara citada en una columna del *New Yorker* como un horrible ejemplo de escritura académica. Esos miedos pueden impulsar a una víctima sensata a estudiar todo lo que se ha escrito sobre estilo para incorporar la heurística recomendada a su estándar de gusto.

Pero la mayoría de los sociólogos (y probablemente la mayoría de los autores académicos) no reciben muchas observaciones críticas acerca de su prosa o, si las reciben, no provienen de nadie a quien deban prestarle atención. Dado que ignorar los problemas de escritura no les origina ninguna contrariedad inmediata y obvia, invierten su tiempo en estudiar estadísticas, métodos y teorías —que sí

podrían contrariarlos y de hecho lo hacen—. Los editores y profesores rechazan aquellos artículos y monografías que utilizan incorrectamente las estadísticas, pero se limitan a suspirar ante los que están mal escritos. Dado que para el progreso de un campo el contenido importa más que el estilo, los profesores no reprobarán a los estudiantes inteligentes que escriben mal. Y cabe señalar que algunos sociólogos muy respetados son notoriamente incomprensibles.

El espectáculo de un campo al que poco le importa la buena prosa puede asombrar a los ajenos tanto como aburre a los de adentro; pero así es la sociología (y seguramente muchas otras disciplinas académicas), ahora y en el futuro probable. De resultas, los jóvenes sociólogos no tienen motivos para aprender sobre el arte de la escritura más de lo que sabían cuando ingresaron en la universidad, e incluso quizá pierdan algunas de sus capacidades. Si en las clases de lengua de la escuela secundaria no aprendieron un parámetro de gusto que incluyera, como reglas de trabajo, elementos de gramática y de estilo, no destinarán su tiempo a estudiarlos más adelante. De modo que aprenderán a editar de oído, si es que aprenden a editar.

Dado que yo mismo aprendí de esa manera fortuita y azarosa lo poco que sé de escritura y edición, me resulta difícil formular a pedido principios editoriales básicos. Sin embargo, puedo dar ejemplos, preferentemente tomados del trabajo de mi interlocutor, y sugerir ideas generales que parecen ser relevantes para sus problemas. Por supuesto que estas nociones no pueden expresarse algorítmicamente. No puedo afirmar que nunca deben usarse construcciones pasivas, pero sí puedo decir que una determinada construcción pasiva enuncia de manera errada una importante idea sociológica. No siempre es un error emplear palabras largas o abstractas. No obstante, al final de este capítulo formulo esas reglas dogmáticamente porque, si bien las construcciones pasivas son útiles a veces, los sociólogos no necesitan que nadie les sugiera emplearlas, como tampoco las palabras largas o abstractas. Lo hacen de manera automática.

A continuación veremos algunos ejemplos de cómo edito y debatiremos las decisiones tomadas, los razonamientos que las fundamentan y las pautas que implican. Les pondremos un poco de carnadura a las prescripciones que suelo dar en clase. Los ejemplos fueron tomados de los primeros borradores de un artículo que escribí sobre fotografía (Becker [1982b]; la versión publicada difiere de la citada aquí). Los casos no son excepcionales; puedo encontrar algunos similares en todo lo que he escrito y en mucho de lo que he publicado.

Para comenzar, consideraremos el siguiente párrafo, donde se analiza la

estrategia de describir grupos sociales mediante retratos fotográficos de sus miembros:

> Cualquiera que sea la parte que ellos (los fotógrafos) destaquen de la persona, la estrategia implica una teoría y un método. La teoría es simple, pero es importante volver explícitos sus pasos para que podamos ver cómo funciona. La teoría es que la vida que ha llevado una persona, los buenos y los malos tiempos, deja huella. Alguien que ha vivido una vida feliz tendrá un rostro acorde con ello. Alguien que se las ha arreglado para conservar su dignidad humana frente a los problemas tendrá un rostro que lo reflejará […]. Es una estrategia osada, porque hace que lo poco que contiene la fotografía tenga un peso enorme. Para que la teoría funcione y nos ayude a producir imágenes eficaces, debemos elegir rostros, detalles de esos rostros y momentos de su historia que permitan a los espectadores inferir todo lo demás que les interese. Es decir que los espectadores miran los surcos de una cara e infieren, a partir de ellos, toda una vida de arduo trabajo bajo el sol.

Cuando comencé a reescribir este pasaje, la expresión «es importante» de la segunda oración me hizo pensar en un típico carraspeo. Si es tan importante hacerlo, no hay que decirlo: hay que *hacerlo*. (Esta es una pauta típica que bajo ningún concepto amerita el carácter de regla). Primero cambié «es importante» por «necesitamos». El cambio hizo que la oración fuera más activa, y levemente más fuerte, e introdujo un *agente*, alguien que se ocupaba de hacerlo. Las cosas que nadie hace y simplemente «son» tienen una cualidad viscosa que me desagrada.

Una vez hecho ese cambio, no obstante continuaba insatisfecho. La oración tenía tres cláusulas unidas. Si puedo modificar una oración de modo tal que su organización despliegue y en consecuencia refuerce las conexiones que estoy describiendo, lo hago. De modo que corté la primera cláusula y puse su contenido en una frase adjetiva. En lugar de decir que la teoría era simple, reemplacé «sus pasos» en la segunda cláusula por «los pasos de esta teoría simple». Bastó sacar unas pocas palabras para que la simplicidad de la teoría se redujera a un pequeño señalamiento descriptivo: «Necesitamos volver explícitos los pasos de esta teoría simple». Una vez hecho esto, ya no tenía que decir que necesitábamos hacerlo, lo cual no era mejor que decir que era importante hacerlo. La oración reescrita dice así: «Si volvemos explícitos los pasos de esta teoría simple, entonces veremos cómo funciona». Tiene menos palabras. Las tres

cláusulas unidas constituyen ahora una argumentación «si-entonces», mucho más interesante que la lista a la que reemplazó.

Ahora prestemos atención a la cuarta oración. Cambié el «alguien» por «una persona» sin tener buenos motivos para hacerlo, principalmente porque quería llegar al «se las ha arreglado para conservar». Las frases farragosas como esa pretenden que las afirmaciones sencillas suenen profundas. Hablar de la capacidad de actuar de una persona evoca el afán académico de profundidad. Parece trivial decir que la gente «puede» hacer algo. Preferimos decir que «tiene la capacidad de» o «la habilidad de» o incluso, aspirando a la simplicidad, que «ha logrado». Casi siempre uso esa clase de construcciones en los primeros borradores y las reemplazo por «puede» cuando reescribo el texto. De modo que modifiqué así la oración: «La persona que ha llevado […]».

Por último, consideremos la oración sobre los surcos de la cara. «Es decir que los espectadores miran los surcos de un rostro e infieren, a partir de ellos, toda una vida de arduo trabajo bajo el sol». Eliminé varias palabras que no cumplían ninguna función. Comprobé que el «es decir» no tenía sentido cuando lo saqué y vi que la oración no había perdido su significado. Aplicando la misma prueba, cambié «toda una vida de arduo trabajo» por «una vida de arduo trabajo». Pero también encontrar la manera de agregar unas palabras y hacer la imagen más concreta: «Los espectadores miran los surcos de un rostro e infieren que fueron cavados durante una vida de arduo trabajo bajo el sol». Una ligera transposición remedia la ambigüedad y hace que la oración se lea mejor: «Al mirar los surcos de un rostro, los espectadores infieren […]».

La versión final publicada se leía así:

> Cualquiera que sea la parte que el fotógrafo decida destacar de una persona, está empleando una estrategia fundamentada en una teoría y un método. Esta estrategia se basa en el supuesto de que las experiencias de vida quedan registradas en los rostros, que la vida que una persona ha llevado deja huellas físicas.
>
> En consecuencia, los fotógrafos eligen rostros, detalles de esos rostros y momentos de sus historias que, registrados en película e impresos en papel, permitan a los espectadores deducir lo que no ven pero desean saber.
>
> Los retratos casi siempre contienen una riqueza de detalles, de modo que su estudio escrupuloso nos permite hacer lecturas complejas y sutiles del carácter de la persona y de su vida en sociedad. Mirando los surcos de un rostro, los espectadores pueden concluir que fueron cavados durante una vida de arduo

> trabajo al sol. De esos mismos surcos pueden inferir una sabiduría que es producto del trabajo arduo y la edad o, alternativamente, de la senilidad y la decadencia. Para llegar a cualquiera de estas conclusiones, el espectador deberá aplicar a la imagen una de varias posibles teorías sobre los surcos faciales.

Pero las posibilidades de corrección no se agotan aquí.

Dos oraciones, más adelante en el mismo artículo, combinaban varias dificultades comunes. Di un ejemplo acerca de cómo un renombrado contemporáneo fotografiaba los interiores de los edificios con gente dentro: «Algunas de las imágenes más fascinantes de Robert Frank corresponden a oficinas después de hora, sin nadie dentro… nadie excepto el encargado de la limpieza. Un banco se ve diferente cuando está habitado por un encargado de limpieza que cuando está habitado por bancarios».

Casi podría dejar el párrafo tal como está, al estilo de un texto matemático, como un ejercicio que el lector deberá resolver. Sin embargo, para no ponerme molesto, comencé por enunciar la primera frase más activamente: «Robert Frank produjo algunas de sus imágenes más fascinantes […]». Eso me permitió reorganizar y simplificar la siguiente construcción: «Robert Frank produjo algunas de sus imágenes más fascinantes en oficinas después de hora»; y proseguí, eliminando una repetición que me había parecido forzada desde un principio: «cuando no había nadie allí, excepto los encargados». ¿Por qué eliminé «de la limpieza» después de la palabra «encargados»? Porque quería poner ese pensamiento en una imagen más concreta en la oración siguiente, que modifiqué así: «Un banco habitado solo por un encargado que empuja un lampazo se ve diferente de uno lleno de bancarios prendidos al teléfono». Eso me permitió contrastar la actividad telefónica de los empleados bancarios con la de los encargados que empujan sus lampazos, en lugar de limitarme a mencionar los nombres de sus trabajos específicos y dejar que el lector completara las acciones características. La oración reescrita también elimina la repetición de algo «habitado por» alguien. Decir que los banqueros «llenan» el espacio enfatiza el contraste entre el torbellino del trabajo diurno y la calma de la limpieza nocturna que la fotografía de Frank pretendió capturar.

A continuación incluyo otros ejemplos breves. Cambié «Si usted hace lo anterior [no tiene sentido explicar las especificidades de estos ejemplos], quizás podrá» por «Lo anterior le permite». Cambié «Las casas más antiguas tienen grandes cantidades de [si hubiera dicho, menos coloquialmente, “muchas”, no

habría habido ninguna diferencia] habitaciones con puertas en ellas» por «Las habitaciones de las casas más antiguas tienen puertas en ellas». [Y ahora, después de la publicación, me doy cuenta de que también tendría que haber borrado «en ellas»]. Cambié «de acuerdo con el método recién descripto» por «según el método recién descripto», y «el cambio que ha ocurrido en las concepciones de la privacidad» por «el cambio en las concepciones de la privacidad».

En mi seminario de escritura, pasamos mucho tiempo haciendo cambios similares en especímenes donados por amigos, colegas y en última instancia por los propios estudiantes. Al principio a los estudiantes les resulta difícil entender por qué, habiendo ya reescrito una oración, vuelvo a reescribirla, e incluso repito el procedimiento por tercera o cuarta vez. ¿Por qué no la escribo correctamente en el primer intento? Yo les digo, y trato de mostrarles, que cada cambio abre camino a otros, que cuando eliminamos las palabras y frases que no funcionan, podemos ver con mayor facilidad de qué se trata la oración y construirla de manera más sucinta y acertada.

También los asombra que la eliminación de cuestiones léxicas tan mínimas realmente afecte el resultado. Al principio, el ejercicio les parece tedioso, y, para ser sinceros, confieso que prolongo la primera clase imperdonablemente. Quiero que vean que siempre hay algo más para discutir, alguna otra modificación posible; que puedo cuestionar y probablemente cuestionaré cada palabra y cada signo de puntuación; y que ellos deberían aprender a hacer otro tanto. No pueden imaginarse planteando todas esas objeciones a cada oración. Finalmente los tranquilizo, como los tranquiliza también su propia experiencia. Descubren que el proceso no lleva tanto tiempo como temían, que los problemas obvios pueden detectarse muy rápido y que solo deben preocuparse por unos pocos que son verdaderamente difíciles de solucionar. Aprenden que editar renglón por renglón es fácil porque todas las cosas a resolver pertenecen a clases. Cuando entendemos la naturaleza de una clase, sabemos cómo resolver los problemas de las oraciones que pertenecen a ella. (Esta es, colijo, mi manera de hablar de reglas y pautas).

Lo que a los estudiantes les cuesta más aceptar es que, se tarde lo que se tarde, vale la pena hacer una edición cuidadosa. Pueden ver que cada cambio vuelve las cosas más claras y elimina algunas palabras que probablemente no decían mucho de todos modos. ¿Pero qué tiene eso de bueno? Recuerdo que cuando terminé *Los mundos del arte* pensé que había hecho todo el trabajo de

edición que el texto necesitaba o podía tolerar. Helen Tartar, una editora talentosa, lo revisó e hizo cientos de cambios más, pocos de ellos tan extensos como los que acabo de analizar. Cuando leí el material con sus modificaciones, sentí lo que siento cuando, al mirar por el visor de mi cámara, hago girar la lente ese último cuarto de vuelta que pone todo en foco. Una buena edición hace eso, y vale la pena hacerla. Las palabras innecesarias ocupan lugar y por lo tanto son antieconómicas. Engañan, puesto que llaman la atención insinuando profundidades y sofisticaciones que no contienen. Esas palabras extra parecen significar algo, pero confunden a los lectores acerca de lo que se está diciendo.

Las oraciones que acabamos de analizar ejemplifican clases de problemas y los modos en que estos pueden resolverse. Ninguna de las pautas que voy a dar es original. Sería un milagro que lo fuera. Generaciones de profesores de lengua inglesa, editores y escritores las han descubierto y redescubierto, las han enseñado a los estudiantes, y las han recomendado a los escritores. Incluso algunos programas de procesamiento de textos encuentran las típicas fallas estilísticas y sugieren correcciones. Esta es mi versión, hecha a la medida de las necesidades de los sociólogos, pero quizás también resulte útil para los académicos de otras disciplinas.

1. Voz activa/voz pasiva

Todos los textos sobre escritura insisten en que, cuando sea posible, debemos sustituir los verbos en voz pasiva por verbos en voz activa. [¿No suena mejor que decir «La necesidad de reemplazar los verbos en voz pasiva por verbos en voz activa es enfatizada en todos los libros sobre escritura»?]. Lo que importa más que la distinción gramatical entre voz activa y pasiva es el simple acto de poner las acciones cruciales en verbos y hacer que algún personaje importante del relato que se está contando sea el sujeto del verbo. Pero prestar atención a la distinción gramatical nos ayuda a empezar con el pie derecho. Los verbos en voz activa casi siempre nos obligan a nombrar a la persona que hizo lo que fuera que

se haya hecho (aunque los que tienen talento para confundir puedan eludir ese requerimiento). Rara vez pensamos que las cosas suceden solas, como sugieren los verbos en voz pasiva, porque en nuestra vida diaria la gente hace cosas y *las hace suceder*. Las oraciones que nombran agentes activos tornan más comprensibles y creíbles nuestras representaciones de la vida social. «El criminal fue sentenciado» oculta al juez que, bien sabemos, lo sentenció, y, para nada casualmente, hace que el destino del criminal parezca obra de fuerzas impersonales en vez de ser el resultado de personas que actuaron en conjunto para encarcelarlo. Casi todas las versiones de la teoría social insisten en que *actuamos* para producir vida social. Karl Marx y George Herbert Mead pensaban eso, pero la sintaxis de sus seguidores a menudo traiciona esa teoría.

2. Pocas palabras

Con frecuencia, los autores académicos insertan palabras y frases completas cuando no quieren decir algo lisa y llanamente, tal como les viene por primera vez a la cabeza. De esa manera buscan indicar cierta modestia, cierta reserva, la sensación de que saben que podrían estar equivocados. A veces intentan reconocer que los lectores pueden estar en desacuerdo sugiriendo cortésmente —antes de decir lo que quieren decir— que el tema merece atención —en vez de afirmarlo sin rodeos, como si realmente mereciera atención—. Por eso mismo afirmé en un comienzo que «era importante» volver explícitos los pasos de la teoría. Pero si no es importante, ¿por qué molestarse en hacerlo? Y si lo es, ¿hacerlo no sería lo suficientemente claro, sin necesidad de anuncios preliminares?

Nosotros, los académicos, también usamos palabras innecesarias porque pensamos, como el estudiante de mi seminario, que si lo decimos lisa y llanamente sonará como algo que puede decir cualquiera, en vez de sonar como el enunciado profundo que solo un científico social puede hacer. Le damos esa importancia especial al sugerir que algún proceso importante subyace a lo que

estamos diciendo. Ahora bien, al principio yo había hablado de personas que «se las habían arreglado para conservar» su dignidad. Eso sugiere —como no lo hace «personas que han conservado»— que conservar la dignidad fue difícil y que tuvieron que esforzarse para conseguirlo. Pero yo estaba escribiendo acerca de los fotógrafos, no sobre personas que debían superar tremendos problemas. Si bien la gente *conserva* su dignidad, tal como sugiere la frase, ese artículo no hablaba de ese tema y por lo tanto mencionarlo distraía y no tenía sentido. Del mismo modo, «el cambio *que ha ocurrido* en las concepciones de la privacidad» torna importante el proceso de cambio en esas concepciones. Si borro las palabras en bastardilla, lo que quiero decir permanece intacto y al mismo tiempo he eliminado una referencia ociosa a un proceso no analizado que no volveré a mencionar.

A veces insertamos esas frases «de carraspera» porque el ritmo o la estructura de la oración parecen requerirlas, o porque queremos recordarnos a nosotros mismos que algo está faltando en la argumentación. Queremos que sea una argumentación si-entonces, pero no hemos trabajado conscientemente la conexión causal que nuestra intuición advierte allí. De modo que creamos la forma y esperamos que el contenido aparezca y la llene. O lo hacemos por hábito. Solemos apegarnos a determinados enunciados y formatos. Como muchos otros autores académicos, suelo escribir oraciones con tres cláusulas predicativas: «Este libro despierta nuestra curiosidad, nos da algunas respuestas y nos convence de que el autor tiene razón». (La segunda oración del siguiente párrafo es otro buen ejemplo, uno que ocurrió naturalmente mientras escribía). Pero suelo emplear esa forma tanto si tengo tres cosas para decir como si no, y entonces luego me veo obligado a garrapatear la tercera cosa, que en consecuencia resulta vacua. No tiene importancia. Se elimina en la edición.

Una palabra innecesaria no funciona. No respalda una argumentación, no enuncia una calificación importante, ni tampoco agrega un detalle imprescindible. (¿Ven?). Descubro las palabras innecesarias mediante una simple prueba. Mientras leo mi borrador, chequeo cada palabra y cada frase para ver qué ocurre si la quito. Si el significado no cambia, la elimino. El acto de eliminar a menudo me hace ver lo que realmente quería poner allí, y entonces lo pongo. Rara vez suprimo las palabras innecesarias de los primeros borradores; las veo cuando reescribo y o bien las reemplazo por palabras que cumplan su cometido, o bien las elimino.

3. Repetición

Los académicos crean algunas de sus oscuridades más impenetrables tratando de ser claros. Saben que los pronombres vagos y la sintaxis ambigua pueden oscurecer lo que quieren decir, y entonces repiten palabras y frases allí donde atisban una posibilidad de confusión. Es probable que eso no confunda a los lectores, pero casi siempre los aburre. No estoy simplemente repitiendo la regla mecánica que todos aprendimos en la escuela secundaria: no repito la misma palabra en muchas oraciones. Quizás tengamos que repetir palabras, pero no deberíamos reiterarlas cuando podemos obtener el mismo resultado sin hacerlo. Recuérdese mi oración: «Un banco se ve diferente cuando está habitado por un encargado de limpieza que cuando está habitado por bancarios». «Cuando está habitado» no requiere repetición y distrae las mentes de los lectores. Si lo pienso un poco puedo crear una oración más compacta e interesante, como intenté hacerlo en ese ejemplo.

4. Estructura/contenido

Los pensamientos expresados en una oración usualmente tienen una estructura lógica, afirman o implican algún tipo de conexión entre las cosas que se discuten. Podríamos querer decir que algo se parece o que en realidad es algo más (establecer una identidad): «Un hospital mental es una institución total». Podríamos querer describir una característica identificadora de una clase de fenómeno: «Las personas que se mudan del campo son marginales para la sociedad urbana a la que ingresan». Podríamos querer señalar algo como miembro de una clase: «Monet era un pintor impresionista». Podríamos querer establecer una conexión causal o una relación si-entonces: «Los barrios de emergencia producen delincuencia» o «Si un niño crece en un hogar destruido, ese niño se transformará en un delincuente». Podemos enunciar esas conexiones

tal como acabo de hacerlo. Eso bastaría para dejar en claro lo que queremos decir. Pero podemos ser todavía más claros reforzando el punto sintácticamente.

La sintaxis, la manera en que ordenamos los elementos de la oración, indica las relaciones entre ellos. Podemos reforzar la idea de una oración ordenando sus elementos de modo tal que su sintaxis *también* configure el argumento o, por lo menos, no interfiera con la comprensión del lector. Podemos, por ejemplo, poner las ideas subordinadas en posiciones subordinadas dentro de la oración. Si las disponemos en posiciones destacadas, los lectores pensarán que son importantes. Si hacemos que todas las ideas de la oración sean igual de importantes desde el punto de vista gramatical uniendo cláusulas coordinadas, los lectores pensarán que son idénticamente importantes. Eso ocurre cuando, cediendo al hábito, digo que tengo tres cosas para debatir y luego las etiqueto como una, dos y tres o simplemente las pongo en una lista, una detrás de la otra. Por lo general, podemos dar más fuerza a nuestro argumento yendo de una cosa a la otra de manera tal de mostrar que están conectadas por otros motivos y no solo por integrar una lista.

5. Concreto/abstracto

Generalmente, los académicos, y en particular los sociólogos, emplean demasiadas palabras abstractas. A veces usamos abstracciones porque no tenemos nada demasiado específico en mente. Los investigadores tienen palabras abstractas favoritas que actúan como marcadores de posición. No significan nada en sí mismas, pero marcan un lugar que necesita una idea real. «Complejo» o «complicado» y «relación» son ejemplos claros. Decimos que existe una relación compleja entre dos cosas. ¿Qué hemos dicho? «Relación» es un concepto tan general que prácticamente no significa nada, y por eso es tan útil en las ramas muy abstractas de las matemáticas. Lo único que dice es que dos cosas están vinculadas *de algún modo*. Pero casi cualesquiera dos cosas están vinculadas *de algún modo*. En las disciplinas menos abstractas que las

matemáticas, por lo general queremos saber *cómo*. Eso es lo que vale la pena saber. «Complejo» no nos dice nada, solo expresa: «Créanme, hay mucho trasfondo aquí», cosa que la mayoría de la gente admitiría acerca de casi cualquier cosa. La mayoría de las metáforas espaciales que se emplean en debates de la vida social y otros temas académicos —niveles y posiciones en las organizaciones sociales, por ejemplo— engañan a los lectores con una especificidad concreta que no tienen. Lo mismo ocurre con las frases que insinúan que lo que estamos describiendo es parte de un grupo de cosas similares: «un conjunto de» o «una clase de».

También empleamos abstracciones para indicar la aplicación general de nuestro pensamiento. No queremos que nadie piense que lo que acabamos de descubrir solo es verdadero respecto de los maestros de Chicago o de un hospital mental en Washington. Queremos que comprendan que lo que descubrimos allí donde hicimos nuestra investigación puede encontrarse en circunstancias similares en cualquier lugar del mundo, en cualquier época de la historia. Eso no tiene nada de malo: es una razón de peso para dedicarse a la investigación sociológica. Podremos convencer mejor a los lectores de la generalidad de nuestros resultados describiendo lo que hemos estudiado con detalle específico y luego mostrando, con el mismo detalle, a qué clase de cosas pertenece y cuáles otras cosas podrían pertenecer también a esa clase. Si muestro en detalle cómo la gente aprende a fumar marihuana de otros y cómo incide eso en su experiencia de los efectos de la droga, podré describir una clase de fenómeno similar con similar especificidad: cómo la gente aprende de otros a comprender sus experiencias físicas internas. El caso particular que he descrito en detalle proporciona un modelo al cual los lectores podrán referir mis ideas más generales. Sin especificidades, las ideas generales no significan mucho.

Los manuales de escritura nos dicen que usemos detalles concretos, porque hacen que el material se presente más vivo para el lector, que sea más memorable. Williams (1981), por ejemplo, dice: «Independientemente de nuestro público lector, podemos lograr una escritura legible y memorable redactando de manera específica y concreta. Cuando comprimimos frases largas y pomposas en frases más compactas, hacemos que las ideas difusas se vuelvan nítidas y específicas […]. Cuanto más acotada sea la referencia, más concreta será la idea; cuanto más concreta sea la idea, más clara y más precisa será» (pp. 132-133).

Sin embargo, cuando utilizamos detalles y ejemplos concretos para dar

cuerpo a las abstracciones, debemos elegirlos con sumo cuidado. El ejemplo que los lectores tengan en mente producirá consideraciones que la argumentación general no analiza explícitamente y teñirá su comprensión. Kathryn Pine Addelson, una filósofa que ha analizado los problemas éticos del aborto, dice que los filósofos por lo general urden ejemplos muy caprichosos —de hipotéticas mujeres embarazadas por insectos voladores y otros por el estilo— y que esa elección les permite llegar a conclusiones que no respaldarían si tuvieran que discutir el caso de una mujer embarazada de cuarenta años con cinco hijos, cuyo marido está desocupado.

6. Metáforas

Al hojear los temas habituales de varias revistas de sociología (no creo que los resultados difieran si me pongo a mirar una publicación de historia, de psicología o de literatura inglesa), en casi todas las páginas encuentro una trillada cháchara metafórica. En la reseña de un libro se señala que «parece faltar una vuelta de tuerca». Otro libro «abarca un amplio terreno». Un tercero se ocupa de «un tema rico que ha sido empobrecido por el contexto». Mis colegas hablan del «cuerpo creciente de literatura», de análisis que «Van directo al corazón» del problema analizado o «quedan nadando entre dos aguas», y encuentran «las semillas» de las prácticas institucionales de otra sociedad «plantadas en nuestra propia sociedad». Un enfoque teórico conduce a un «chaleco de fuerza conceptual». Los investigadores «minan» la información y «excavan» o «rastrillan» los resultados y llegan «a los cimientos». El documento más científico contiene un montón de palabrerío metafórico.

Por lo general, elimino esas metáforas en todos los textos que me toca editar. ¿Todas las metáforas? No, solamente las que se parecen a las mencionadas. Se las puede identificar comparándolas con un uso magistral de la metáfora: el renombrado artículo de Goffman (1952). «On Cooling the Mark Out», que utiliza el timo como una metáfora de aquellas situaciones sociales en las que

alguien no puede sostener la definición de sí que ha proyectado para sí mismo y para el mundo. Yo dejaría esa metáfora en cualquier cosa que tuviera que editar.

La diferencia entre las dos clases de metáfora radica en la seriedad y la atención con que se las emplea. No me refiero a qué tan en serio toman su tema los autores, sino a qué tan en serio toman los detalles de su metáfora. Goffman tomó en serio la metáfora del timo. Comparó punto por punto con el timo las otras situaciones que analizaba: el amante cuya propuesta es rechazada, el matón que no puede conseguir mesa en un restaurante atestado, la persona que no puede manejar las rutinas de la vida cotidiana lo suficientemente bien como para no llamar la atención. En particular, notó que las personas timadas que perdían dinero a manos de los estafadores se daban cuenta (y suponían que los otros también se darían cuenta) de que ni por asomo eran tan inteligentes como habían creído ser cuando intentaron enriquecerse de golpe. La tradición criminal les sugería a los estafadores evitar problemas ayudando a las víctimas furiosas a restaurar su autoestima. ¿Cómo? Apaciguándolas. De modo que los estafadores asignaban rutinariamente a un miembro del equipo la misión de emplear métodos bien comprobados para alcanzar ese resultado. Goffman usó la metáfora para descubrir y describir la misma tarea y el mismo rol en los restaurantes y otros lugares donde era probable que la gente quedara expuesta, e incluso sugirió que, dado que algunas personas sufrían ese grado de exposición en muchas áreas de la vida, probablemente podrían encontrarse profesionales que se ocuparan del problema de un modo más general. Goffman identificaba la psiquiatría como una disciplina consagrada a apaciguar a las personas cuyas pretensiones la vida social había develado como falsas. Ese descubrimiento convalidaba la metáfora para muchos lectores. Pero la metáfora se autoconvalidaba porque era seria, porque *indicaba* que esas otras situaciones eran similares al timo en toda clase de maneras, significativas y banales.

Las primeras metáforas que cité, tomadas de revistas sociológicas, no eran serias respecto de sus ramificaciones. Cuando decimos que una argumentación tiene «una vuelta de tuerca», ¿a qué maquinaria corresponde la tuerca? ¿Quién «abarca terreno» en la vida real, cómo lo abarca, y cuáles son los problemas que conlleva abarcar terreno? ¿La literatura sería comparable a un cuerpo humano? ¿Eso quiere decir que debemos buscar su corazón, su hígado, su estómago, su cerebro? Los autores jamás han pretendido que tomemos tan en serio sus metáforas. Las comparaciones que hacen estas «metáforas trilladas» ya no están vivas para quienes las escriben o las leen.

Si una metáfora funciona es porque continúa viva. Al leerla, nos muestra un nuevo aspecto de lo que estamos leyendo, cómo aparece ese aspecto en algo que superficialmente es por completo diferente. Utilizar una metáfora es un ejercicio teórico serio en el que afirmamos que dos fenómenos empíricos distintos pertenecen a una misma clase general, y las clases generales siempre implican una teoría. Pero las metáforas solo trabajan de esa manera si tienen la frescura suficiente como para llamar la atención. Si han sido utilizadas repetidamente hasta el cliché, no veremos en ellas nada nuevo. De hecho, pensaremos que quieren decir literalmente aquello a lo que aluden metafóricamente. Tomemos como ejemplo la expresión común «quitarle el viento a las velas de alguien». Yo la había usado, leído y escuchado durante años y siempre había creído que, si uno le hacía eso a otra persona, de algún modo la desinflaba. Hasta que aprendí a navegar. En una carrera de veleros, nuestros competidores tratan de interponerse entre nosotros y el viento de modo tal que sus velas intercepten el viento impidiéndole llegar a las nuestras. Cuando logran su cometido, nuestras velas —que un momento antes estaban llenas de viento y nos impulsaban veloces— de pronto comienzan a flamear vacías. La fricción del casco en el agua, a falta de viento contrario, detiene la embarcación de súbito. La metáfora cobró vida para mí al evocar una experiencia irritante en toda su plenitud. Pero esa misma metáfora significa poco o nada para aquellas personas que no han tenido esa vivencia.

Todas las metáforas trilladas tuvieron vida alguna vez. Cuando envejecen, pierden su fuerza debido a la constante repetición; de ese modo siguen ocupando espacio pero aportan menos que un enunciado simple, no metafórico. Es más claro y más certero decir que el argumento de un libro es difuso que decir que le «está faltando una vuelta de tuerca». Si el autor tiene suerte, nadie prestará demasiada atención al significado literal del enunciado metafórico. Cuando escucho hablar de «bebés arrojados por el desagüe junto con el agua de la bañera» —y todavía lo escucho decir—, me resulta difícil mantener la compostura. Lo mismo me ocurre con «quedar nadando entre dos aguas». Y en todo caso, ¿qué estaba tratando de hacer esa persona entre dos aguas?

Las metáforas también se deterioran por el mal uso. Las personas que no conocen ni comprenden el fenómeno, que realmente no saben de qué están hablando cuando usan las palabras, las emplean incorrectamente pensando que significan otra cosa. La metáfora común de «trazar la raya», por ejemplo, refiere a la última línea de un balance contable que, al resumir todos los cálculos

anteriores, nos permite saber si hemos ganado o perdido dinero ese año. Metafóricamente, podría aludir al resultado final de cualquier serie de cálculos: la población de los Estados Unidos según los resultados del censo de 1980 o la correlación entre ingresos y educación en la persona estudiada. Pero la gente suele utilizarla para indicar un límite, el precio que no rebajará, la humillación que no tolerará: «¡Acá trazo la raya! ¡Llegué al límite!». Las personas que dicen eso no saben, o no recuerdan, que las palabras tienen un referente financiero. Probablemente utilizan la expresión porque les gusta su carácter definitivo, ya que implica un punto más allá del cual no se puede seguir.

No podemos —ni tampoco deberíamos intentar— evitar utilizar otra clase de metáfora: las que permanentemente se construyen en el lenguaje, que Lakoff y Johnson (1980) han analizado con lujo de detalles. A continuación daré un ejemplo de lo que ellos llaman

> *metáforas orientativas*, dado que la mayoría tienen que ver con la orientación espacial: arriba - abajo, adentro - afuera, adelante - atrás, encendido - apagado, profundo - superficial, central - periférico. Estas orientaciones espaciales surgen de tener la clase de cuerpo que tenemos y de que funcione como funciona en nuestro medioambiente físico. Estas metáforas aportan orientación espacial a los conceptos; por ejemplo, FELIZ ES ARRIBA. El hecho de que el concepto FELIZ esté orientado hacia ARRIBA conduce a cierta clase de expresiones en idioma inglés, por ejemplo: «Hoy me siento ARRIBA», (p. 14).

Lakoff y Johnson proceden a mostrar con cuánta ubicuidad aparecen los arriba y los abajo —y sus parientes— en nuestro discurso:

> CONSCIENTE ES ARRIBA; INCONSCIENTE ES ABAJO;
> LA SALUD Y LA VIDA SON ARRIBA;
> LA ENFERMEDAD Y LA MUERTE SON ABAJO;
> TENER CONTROL O FUERZA ES ARRIBA;
> ESTAR SOMETIDO A CONTROL O FUERZA ES ABAJO;
> MÁS ES ARRIBA, MENOS ES ABAJO;
> LOS ACONTECIMIENTOS FUTUROS PREVISIBLES SON ARRIBA (Y ADELANTE);
> EL ESTATUS ALTO ES ARRIBA; EL ESTATUS BAJO ES ABAJO;
> BUENO ES ARRIBA; MALO ES ABAJO;
> LA VIRTUD ES ARRIBA; LA DEPRAVACIÓN ES ABAJO;
> LO RACIONAL ES ARRIBA; LO EMOCIONAL ES ABAJO

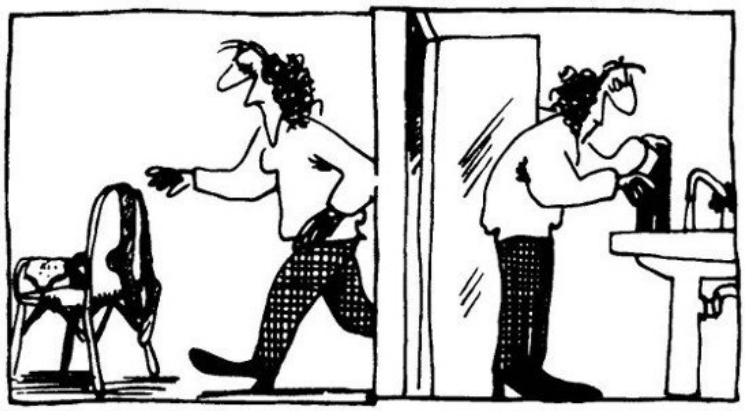
A continuación, sigue su análisis del último ejemplo:

> LO RACIONAL ES ARRIBA; LO EMOCIONAL ES ABAJO
>
> El debate *cayó* en el nivel *emocional*, pero yo lo *elevé* nuevamente al plano *racional*. Dejamos nuestros *sentimientos* de lado y tuvimos una discusión de *alto nivel intelectual* sobre el tema. Él no pudo *estar por encima* de sus *emociones*.
>
> Fundamento físico y cultural: en nuestra cultura, las personas creen tener control sobre los animales, las plantas y su medioambiente físico, y consideran que su capacidad única de razonar coloca a los seres humanos por encima de otros animales y les otorga el control. EL CONTROL ES ARRIBA, y entonces aporta los fundamentos para EL HOMBRE ES ARRIBA y, en consecuencia, para LO RACIONAL ES ARRIBA, (p. 17).

El libro contiene más de doscientas páginas de análisis y ejemplos. Como dije, no podemos evitar esa clase de metáforas. Pero tener conciencia de ellas nos permite utilizar intencionalmente sus matices. Si, en cambio, ignoramos esas resonancias, nuestra prosa luchará contra sí misma: el lenguaje expresará una idea y las metáforas otra, y los lectores no estarán seguros de lo que quisimos decir.

Este capítulo es un pantallazo rápido sobre lo que implica crear un estándar de gusto que permita editar exitosamente el propio trabajo y el de otros. La lección principal no son las especificidades de lo que he dicho sino la lección zen de *prestar atención*. Los escritores necesitan prestar mucha atención a lo que han escrito mientras revisan, necesitan observar y analizar cada palabra como si quisieran que los tomaran en serio al escribirla. Podemos escribir primeros borradores rápidamente y al descuido precisamente porque sabemos que después podremos criticarlos. Cuando ponemos mucha atención, los problemas empiezan a resolverse solos.

5. Aprender a escribir como un profesional



Los sociólogos han empezado a contar cosas sobre sí mismos, puesto que reconocen que el informe impersonal de ideas y resultados de investigación que antes se consideraba científico oculta hechos que los lectores necesitan conocer (véanse las colecciones de piezas autobiográficas editadas por Hammond [1964] y Horowitz [1969]). La mayor parte de la autobiografía sociológica se ha enfocado en cómo se hace la investigación, y la escritura merece la misma clase de atención.

Ya he analizado cómo las instituciones de la vida académica, sobre todo las universidades, crean los problemas de la escritura académica. El análisis se concentró principalmente en las etapas más tempranas de la carrera académica: el nivel de grado y lo que le sigue. En este capítulo y en el siguiente observaremos las dificultades de escritura que se presentan en las últimas etapas de la carrera de sociología. En el capítulo 6, Pamela Richards analiza la transición crucial desde los primeros días postestudiantiles hasta ser un profesional adulto. Este capítulo desvergonzado —en un libro por lo demás desvergonzado— narra algunas historias de mis treinta y largos años en la actividad y extrae de ellas algunos puntos para analizar.

El principal es que nadie aprende a escribir de una sola vez, que el aprendizaje, por el contrario, continúa durante toda la vida profesional y proviene de una variedad de experiencias que la academia vuelve accesibles.

Los sociólogos no piensan que la escritura sea un problema serio hasta que empiezan a tener dificultades para escribir o publicar su trabajo. Pueden ignorarlas alegremente, como un conocido mío que dijo: «¿Estilo de escritura? ¿Se refiere a cuándo subrayar e incluir notas al pie?». Pueden considerar que la habilidad de escribir es un don de Dios que, por esas cosas de la vida, no les ha tocado en gracia, como el estudiante que les explicó a sus directores de tesis (yo era uno de ellos) que sabía que su tesis estaba mal escrita pero, bueno, él no era

un individuo verbal. Pueden darse cuenta de que tienen dificultades para decir lo que quieren decir, pero creen que podrán esquivar el temporal de todos modos. El estudiante no verbal dijo que no había problema porque su esposa era graduada en lengua inglesa y podía hacerse cargo de las dificultades. Otros sociólogos se disponen a contratar un editor al que apenas pueden pagarle.

No todo el mundo desarrolla una clara sensibilidad hacia la escritura como la que desarrollé yo. Puedo señalar con precisión algunos acontecimientos de la vida académica (en su mayoría accidentes afortunados a los que, por algún motivo, estuve en condiciones de responder) que me sensibilizaron. Los cursos de lengua inglesa tuvieron bastante que ver en el asunto. Como estudiante de la Universidad de Chicago, debía asistir a un buen curso de práctica de escritura, que hacía foco en las técnicas de organización del material y en la reescritura. Probablemente fue allí donde aprendí que el primer borrador no era más que un primer esbozo que, por rutina, debía estar dispuesto a reescribir. Por otra parte, unos pocos años como estudiante de posgrado, en los que me aboqué a la lectura de libros y revistas de sociología, impusieron a mi estilo todos esos rasgos típicos que hoy elimino al editar los textos de mis alumnos.

Una vez graduado, varias experiencias con personas que pasaron a ser mis colegas académicos después de haber sido mis profesores me recordaron aquella sabiduría de mis tiempos de estudiante. Obtuve un doctorado en Sociología por la Universidad de Chicago en 1951, a los veintitrés años. No es para asombrarse que me resultara difícil encontrar un puesto académico. ¿Por qué iban a contratar a un joven imberbe si podían tener a un adulto maduro por el mismo precio (en aquella época, cuatro mil dólares anuales)? Tuve la suerte de conseguir un trabajo de investigación: estudiar el uso de la marihuana, por setenta y cinco dólares semanales. Durante el receso de Navidad, un tren urbano cayó encima de un automóvil que conducía uno de los miembros del cuerpo docente del curso de Ciencias Sociales II en la Universidad de Chicago. Necesitaban un reemplazo inmediato y algunos amigos que ya estaban dando clases en ese curso me conocían y abogaron por mí… de modo que obtuve el puesto. Así fue como conocí a Mark Benney (ya fallecido), un periodista británico que había iniciado su vida adulta como delincuente de poca monta y luego había terminado enseñando Ciencias Sociales gracias al estímulo y la ayuda de David Riesman y Everett Hughes. Había publicado varios libros y su experiencia como escritor profesional era evidente en la gracia y la claridad de su prosa, que yo admiraba. Pequeño, delgado y prematuramente calvo, Mark tenía una manera de ser

evasiva que yo atribuía a los rigores de la cárcel. Tenía mucho cuidado con lo que decía, de modo que, si decía algo en serio, uno sabía que tenía toda la intención de decirlo y que esperaba que su interlocutor se lo tomara en serio.

Yo ya había publicado uno o dos artículos en revistas profesionales y seguramente debía de pensar que era bastante bueno, o por lo menos competente. Redacté un artículo basado en mi tesis, el estudio sobre los maestros de las escuelas públicas de Chicago que ya mencioné. En él planteaba ciertas cuestiones sobre educación y clase social que, pensaba yo, podrían interesarle a Mark. De modo que le pedí que lo leyera. Cuando me lo devolvió, dijo que era muy interesante y luego hizo algunos señalamientos sobre el tema. Como si acabara de ocurrírsele, agregó al pasar: «Supongo que tenés que escribir en ese estilo raro para que lo publiquen en una revista de sociología». Como yo sabía que Mark era un «Verdadero escritor», la observación no me fue indiferente. Decidí volver y reescribirlo, apoyándome en algunas de las lecciones sobre reescritura que había recibido en la facultad. Empecé a ver que dar por concluido un texto no es lo mismo que haberlo concluido.

Varios años después, Jim Carper y yo escribimos un artículo basado en nuestro estudio sobre las identidades ocupacionales de los estudiantes de posgrado en varias áreas temáticas. Lo remitimos a la *American Journal of Sociology*. En aquel entonces, el editor de la revista era Everett Hughes, quien había sido mi director de tesis y hacia quien sentía afecto y lealtad. El manuscrito volvió con una nota de la jefa de redacción, Helen McGill Hughes (esposa de Everett, socióloga y periodista), diciendo que debía comprender que Everett en realidad me tenía muchísimo cariño, que había escrito sus comentarios editoriales a las cuatro de la mañana, y que no debía tomarme al pie de la letra su virulencia. Los comentarios me desconcertaron, por cierto. Entre otras cosas, Everett decía que oraciones y párrafos enteros sonaban como una traducción del alemán, palabra por palabra. Yo no leía alemán (ni ningún otro idioma, a pesar de haber aprobado un examen de francés para obtener mi doctorado), pero sabía que era una crítica demoledora. En un párrafo memorable citaba una de nuestras oraciones más tediosas y agregaba este comentario (que transcribo completo): «¡Horrible! ¡Horrible! ¡Horrible!». La broma casual de Mark me había sensibilizado. La carta de Everett fortaleció mi deseo de escribir con una prosa clara y comprensible que sonara como suena el idioma inglés.

Di el último paso en mi adicción a la reescritura seria cuando Blanche Geer compartió con Hughes y conmigo un estudio sobre los estudiantes de medicina.

Blanche se tomaba muy en serio la escritura y supo enseñarme muchas cosas analizando y discutiendo cada palabra que empleábamos en nuestros borradores. Teníamos discusiones interminables y maravillosas, por ejemplo, acerca de «perspectiva», un término y una idea central para el aparato teórico de nuestro estudio. La cuestión era qué verbo usar. ¿La gente «sostenía» una perspectiva o la «tenía»? Tal vez «usara» una perspectiva. Los matices de cada palabra eran diferentes, y distinguibles, cuando nos concentrábamos en ella. De modo que la cuestión no era decidir cuál era la palabra correcta, sino qué queríamos decir. La discusión estilística nos permitía descubrir los problemas, pero en última instancia teníamos que resolverlos teóricamente.

Nuestras conversaciones me enseñaron que cómo decir las cosas era realmente importante, y que uno podía tomar cartas en el asunto. También aprendí que reescribir era divertido, una suerte de rompecabezas de palabras cuyo objetivo era encontrar una manera verdaderamente sucinta de decir algo con claridad. Mis charlas con Geer sellaron mi conversión a tomar en serio la escritura y fueron, de lejos, la más importante de todas estas experiencias, dado que continuaron con la escritura conjunta de numerosos artículos y libros.

Había cultivado el hábito de intercambiar borradores de artículos con los sociólogos que había conocido en mi época de estudiante de posgrado, y siempre fuimos generosos en nuestras críticas. No creo haberme dado cuenta de cómo esas lecturas y comentarios —el hecho de ser leído y comentado entre pares— influyeron en mi desarrollo profesional hasta que contraté a Lee Weiner como ayudante de investigación, pocos años después de empezar a dar clases en Northwestern. El verano en que Lee comenzó a trabajar, yo estaba de vacaciones, y, como revolucionario concienzudo que era (más tarde fue uno de los Siete de Chicago[5]), leyó toda mi correspondencia, aunque eso no formaba parte de sus obligaciones. Cuando regresé en el otoño, me comentó con entusiasmo lo mucho que había aprendido leyendo los archivos que yo conservaba acerca de los artículos que había escrito, viendo lo que mis amigos me habían comentado sobre los sucesivos borradores, y cómo yo había tomado en cuenta esos comentarios en la siguiente versión.

Hacía ya varios años que había terminado mis estudios de posgrado y había construido una rutina de escritura bastante eficaz, basada en la reescritura a partir de las críticas de amigos a mis primeros borradores. Había aprendido que reescribir era divertido, algo muy parecido a resolver un crucigrama, y no una

tarea bochornosa que, por ser necesaria, revelaba mis falencias. Aprendí que pensar sobre escribir, experimentar con el propio estilo y meterse con el trabajo de otros también era divertido.

Es probable que pensar la escritura como un juego entretenido y disfrutable me haya inmunizado contra las angustias que otros describen, pero mi relativa falta de ansiedad a la hora de escribir tenía además raíces sociológicas. Me había formado en una fuerte tradición teórica que a su vez poseía una fuerte base organizativa. La Facultad de Sociología había sido creada en la Universidad de Chicago en la década de 1920, bajo el liderazgo de Robert E. Park. (Para mayor información sobre la Facultad de Sociología de Chicago, véanse Faris [1967], Carey [1975] y Bulmer [1984]). Tenía un punto de vista coherente, encarnado por los escritos de Park y desarrollado y llevado adelante por un conjunto de pensadores y hacedores potentes: Everett C. Hughes, Herbert Blumer y Louis Wirth, entre los más destacados. También tenía una larga lista de monografías empíricas clásicas a su favor: *The Gold Coast and the Slum*, *The Taxi Dance Hall*, *The Gang* y, más tarde, *French Canada in Transition* y otras. Yo estudié, junto con otros doscientos estudiantes *post* Segunda Guerra Mundial, con los gigantes de la generación posterior a Park, y me formé con esa pila de monografías. Sabíamos que había otras maneras de hacer sociología, pero pocos de nosotros las tomábamos en serio. Haber crecido en esa tradición y en ese ambiente me aportó cierta arrogancia teórica, la reconfortante convicción de que esencialmente había aprendido de Hughes y Blumer toda la teoría general que necesitaba conocer, y que esa teoría era lo suficientemente buena para afrontar cualquier problema que se presentara. Intelectualmente sabía, y sé, que las cosas no son así; pero saberlo no afecta el resultado emocional.

Saber que uno está en lo cierto en cuanto a lo esencial quita mucha presión al acto de escribir, dado que entonces uno ya no intenta resolver problemas sociológicos encontrando la manera justa y correcta de formularlos. Algunas personas resuelven los problemas teóricos mediante el análisis lógico; yo aprendí a resolverlos empíricamente. Cualquiera de las dos maneras es mejor que tratar de resolver un problema encontrando la forma correcta de formularlo.

El creciente número de sociólogos y especialidades sociológicas ha producido un aumento similar de las organizaciones y publicaciones sociológicas. Quienes editan esas publicaciones son sociólogos, y la tarea editorial es habitualmente uno de los honores reservados a las personas que llevan años en la disciplina. Los programas de capacitación para graduados no

enseñan cómo editar una revista: cómo editar los artículos, cómo tratar con el imprentero, o cómo instar a los autores a que mejoren sus textos. La mayoría de las revistas no pueden pagar editores profesionales, y por eso los sociólogos que devienen editores se ocupan de todo. Aprenden el trabajo haciéndolo, con la ayuda de un par de consejos de sus predecesores. Mis experiencias como editor, que transformaron un pasatiempo en una segunda profesión, contribuyeron mucho a mis ideas sobre la escritura.

Después de años de editar informalmente los textos de amigos y colegas, acepté dos puestos editoriales serios. En 1961 fui nombrado editor de *Social Problems*, la revista oficial de la Sociedad para el Estudio de Problemas Sociales (SSSP, por sus siglas en inglés), una organización cuyo objetivo inicial fue oponerse al monolito en que se estaba convirtiendo la Asociación Sociológica de los Estados Unidos. Entendí que mi trabajo era (y creo que los miembros de la SSSP que podían opinar comprendieron lo mismo) publicar una revista que se diferenciara de algún modo del *establishment*, encarnado por la *American Sociological Review* (ASR) y la *American Journal of Sociology* (AJS). No estaba seguro de lo que eso implicaba, pero pensaba que debía dar lugar a aquellos artículos que, por uno u otro motivo, no tenían buena acogida en las revistas más grandes.

¿Por qué un artículo podía no tener buena recepción? La mayoría de los miembros de la sssp pensaban que el establishment favorecía los artículos fuertemente cuantitativos, los que se basaban en la teoría estructural-funcional, y aquellos apolíticos (y por consiguiente conservadores en un sentido real). La sssp benefició, en consecuencia, los artículos no conservadores, no orientados hacia lo cuantitativo, y basados en las teorías de «Chicago» o, en años posteriores, en las teorías marxistas. En cualquier caso, quería abrirse a todo lo que no fuera el *establishment* de la costa este. Todo aquello debió de parecerme razonable, aun cuando las revistas del *establishment* habían publicado varios de mis propios trabajos no cuantitativos y no estructurales-funcionales.

De modo que asumí mis tareas de editor con la idea de que tenía la responsabilidad de publicar material anti—*establishment*. También había decidido (aunque nadie me había dicho que ello fuera parte de mis responsabilidades oficiales o extraoficiales) que debía hacer algo respecto de lo que, a mi entender, era la triste condición de la escritura sociológica. ¿Cómo lo haría? Reescribiendo todo lo que saliera en la revista tanto como fuera necesario.

Con esa idea en mente, recluté varias personas para mi redacción editorial que escribieran bien, supieran lo que era algo bien escrito y por consiguiente pudieran ayudarme.

Aprendí mucho de mis primeros números. Una vez organizado lo que sería el número inicial (ya hablaré de estos problemas), reescribí a fondo todos los artículos incluidos en él. Fue la experiencia de edición más intensiva y más educativa que tuve en mi vida. Reescribir tantos artículos, escritos por tantas personas en tantos estilos diferentes, y hacerlo en tan poco tiempo, me hizo sentir el jefe de editores de un gran periódico nacional. Aprendí a leer los artículos por encima y a detectar aquellas cosas que sin duda debía cambiar inmediatamente. (Jamás entendí cómo hice algunas de las cosas que aprendí a hacer: por ejemplo, detectar un error tipográfico en una prueba de galera desde la otra punta de la habitación, donde ni siquiera podía leer la tipografía). Pero también aprendí que no podría reescribir todos los artículos de esa manera, por mucho que lo necesitaran. Llevaba demasiado tiempo y tenía otras cosas que hacer. Podía reescribir algunas páginas de un artículo para mostrarle al autor lo que pretendía, pero después el autor tendría que continuar la tarea o de lo contrario quedaría inconclusa. En los últimos años, algunos diarios de gran tirada han comenzado a emplear editores y correctores, pero ni siquiera ellos pueden solventar lo que costaría editar un artículo periodístico como se reescribe un libro.

Cuando reunía los artículos para mi primer número aprendí otra lección. Se supone que una revista aparece con regularidad, cada dos meses como la AJS o el ASR, o trimestralmente como *Social Problems*. Si no se respeta la fecha límite, se perderá el turno en la imprenta, los lectores se quejarán por la demora, y los funcionarios de los organismos patrocinantes querrán saber qué pasó. Es mejor salir a tiempo. Eso no significa que tengamos que publicar artículos que no consideramos buenos, sino que publiquemos trabajos que a nuestro entender son buenos, más allá de su marca de origen: cuantitativos o cualitativos, estilo Chicago o estilo estructural-funcional. Todos los editores de revistas con quienes he podido hablar concordaron en que, cualesquiera que fuesen los prejuicios que secretamente esperaban implementar al asumir sus cargos, pronto advirtieron que lo principal era encontrar suficientes artículos medianamente decentes para llenar la revista y publicarla a tiempo. Los autores que creen que el prejuicio editorial es responsable del rechazo o la devolución de sus artículos para «revisar

y reenviar» casi siempre se equivocan, por esa misma razón.

Por supuesto que puede haber mucho prejuicio agazapado en la definición de un «artículo medianamente decente». Pero en esto me dejo convencer por Stinchcombe (1978), quien aduce que cuando los analistas sociológicos están haciendo un buen trabajo, todos están haciendo lo mismo. Los trabajos muchas veces parecen más diferentes de lo que son porque los autores intentan inflar su importancia usando «nombres portentosos» derivados de «teorías de la época» para describir lo que hacen. (Muchos campos de las ciencias sociales y las humanidades fomentan esta práctica, no solo la sociología). Dado que el buen trabajo es básicamente el mismo, cualquiera que sea su etiqueta teórica, «bueno» es un juicio profesional y amplio, como los juicios de los músicos y los bailarines que usualmente reconocen los casos en que otros hacen las cosas bien, más allá de que al juez le importe poco lo que están haciendo. Cuando los sociólogos me muestran trabajos que a su entender han sido rechazados por prejuicio, casi siempre se trata de textos mal organizados y mal escritos. (Sé que está hablando la voz del *establishment* y no sé cómo convencer a los escépticos de que tengo razón, excepto señalando los contenidos de las revistas, que siempre son más variados de lo que piensan los críticos). Los prejuicios existentes operan de maneras más sutiles, como cuando el editor decide que un texto mal escrito y mal organizado merece ser corregido y otro no. La lección para todos aquellos cuyo trabajo no despierta aceptación no es dejar de esperar que los publiquen sino dejar de esperar que los editores hagan un trabajo que les corresponde a ellos. Nadie debería esperar eso, pero algunos tienen más probabilidades que otros de lograrlo.

Tuve una experiencia editorial diferente cuando acepté editar una serie de libros para Aldine Publishing Company, en 1962. Alexander Morin, entonces presidente de esa casa y él mismo científico social, pensaba que valía la pena publicar una serie que representara la tradición de Chicago en su sentido más amplio. Esto me llevó a leer numerosos manuscritos tamaño libro y a tratar con autores aquejados por la ansiedad que acompaña el compromiso de escribir un libro. También conocí la necesidad de pensar cuántos ejemplares puede esperarse que venda un libro, no porque Morin fuera un empresario insensible sino porque la serie quedaría inconclusa si demasiados libros nos hacían perder dinero. Aprendí la importancia del tema y de tener algo que decir al respecto. Personas a quienes les importaba un bledo la fabulosa contribución del autor a la teoría social podrían no obstante leer su libro porque les interesaban los

problemas suscitados por las muertes en los hospitales o la definición de enfermedad mental en la familia, el ámbito profesional y los tribunales. Llegamos a publicar unos quince libros y la serie tuvo un éxito razonable: los volúmenes más vendidos equilibraron las malas decisiones.

Mi trabajo como editor de libros me mostró una dimensión más amplia de la tarea editorial. Descubrí que podía ver la lógica interna que luchaba por expresarse en el trabajo de otros con mayor facilidad que en mi propio trabajo. Dado que pretendía que mis críticas a los manuscritos indujeran a los autores a corregirlos en vez de enojarse (de ocurrir lo contrario, no habría libros para la serie), tuve que encontrar la manera de transmitir con precisión las cosas que me molestaban. También tuve que contarles cómo funcionaban realmente las cosas en una editorial comercial. Les expliqué a los autores noveles que habían llevado sus contratos al estudio de sus abogados que sí, que el contrato favorecía a la editorial, pero que no debían preocuparse porque muy pocas editoriales sacaban ventaja de esas cláusulas. (Ahora que cada vez más editoriales se vuelven subsidiarias de grupos mayores, es probable que mi consejo ya no sea tan acertado como entonces).

Mi experiencia personal con los prejuicios editoriales ha sido mínima. El único aspecto con el que sufrí un poco estuvo relacionado con un cambio más profundo en la práctica de los editores de revistas de sociología. Mis primeros artículos, extraídos de mi tesis de maestría, fueron sobre músicos de *jazz*. Siguiendo la práctica de los ejemplos que había utilizado (entre otros, los artículos de Oswald Hall sobre las carreras médicas y *Street Comer Society*, de Whyte), incluí numerosas citas de mis entrevistas y notas de campo. Pero los músicos no hablan con tanta elegancia como los médicos (o como Hall informó que hablaban los médicos). Se la pasaban diciendo «mierda» y «carajo» y, a los fines de la precisión científica —y con espíritu algo travieso—, yo los citaba textualmente. Eso era aceptable en una tesis, pero los editores de la década de 1950 acostumbraban reemplazar esas palabras con puntos suspensivos: «m…» y «c…». (Esta práctica alcanzó la cumbre de la estupidez en un número de posguerra de la AJS dedicado al ejército de los Estados Unidos, donde el artículo «The Soldier’s Language». [El lenguaje de los soldados], de Fred Elkin, quedó reducido a un montón de puntos suspensivos). He olvidado cuál de mis artículos fue autorizado a incluir malas palabras; probablemente haya sido cuando los publicaron en *Outsiders*, en 1963. Por supuesto que las malas palabras son rutina

en los textos sociológicos que se publican en la actualidad.

Cuando describí mi seminario de escritura en el capítulo 1, dije que les había confesado a mis alumnos mis propios rituales de escritura, pero no dije cuáles eran. Cuando comencé a dictar el seminario empecé a escribir en computadora, de modo que ya no hago lo que describí allí. Pero aquí está lo que entonces les conté a mis alumnos; es la manera en que escribí la mayor parte de lo que he producido, y no conozco lo suficiente mi nueva rutina computarizada para dar justa cuenta de ella. (Lo que puedo decir al respecto figura en el capítulo 9.) Todo el procedimiento se adecúa a los ritmos del año académico.

Soy perezoso, no me gusta trabajar y reduzco al mínimo el tiempo que le dedico a esa tarea. Por lo tanto, si bien he escrito mucho, he pasado relativamente poco tiempo frente a la máquina de escribir. Solía comenzar lo que luego se transformaría en un artículo hablándole, a cualquiera que me escuchara, sobre el tema que pensaba desarrollar por escrito. Cuando empecé a enseñar, comencé a hablar con mis alumnos. (*Los mundos del arte* se originó con la transcripción de las grabaciones de las conferencias que di la primera vez que enseñé sociología del arte, ocho o nueve años antes de terminar el libro). Si me invitaban a dar una charla en algún lado, trataba de persuadir a mis anfitriones de que querían conocer mi «nuevo tema de investigación»: es decir, el nuevo artículo que estaba escribiendo. Esas charlas ocupaban en cierto modo el lugar de un primer borrador a mano alzada. Así aprendí cuáles puntos podían seguir lógicamente a otros, de qué manera explicar las cosas para que la gente las comprendiera, qué aspectos causaban confusión, y cuáles argumentos eran callejones sin salida en los que convenía no internarse.

Cuando empecé a apoyarme en las conversaciones para escribir, no había leído la explicación de David Antin sobre por qué escribe hablando, pero reconocí mis propios sentimientos en sus palabras:

> porque nunca me gustó la idea de esconderme en
> un armario para dirigirme a mí mismo frente a una
> máquina de escribir
> ¿qué manera de hablar es esa?
> adquirí el hábito de ir a un lugar particular
> con algo en mente
> pero sin ninguna palabra particular en los labios
> y buscar una ocasión particular para hablar con

una
persona particular de una
manera que espero sea valiosa para todos.
(Antin, 1976, I)

Después de hablar de algo durante un tiempo (casi siempre varios meses, o más), me sentía inquieto. Rara vez reconocía la sensación por lo que era. Por lo general, no me afectaba durante el año lectivo ni tampoco durante la mayor parte de las vacaciones de verano. Durante muchos años hemos pasado el verano —y todos los otros feriados de la enseñanza— en San Francisco y regresado a Chicago justo a tiempo para el comienzo del semestre de otoño. Aproximadamente tres semanas antes del día de nuestra partida, de golpe y sin más síntomas premonitorios que aquella vaga inquietud, me sentaba a escribir todo el día y parte de la noche. Mecanografiaba a doble espacio sobre páginas amarillas tamaño oficio con renglones, que arrancaba de un anotador. Retiraba cada página con sumo cuidado. Si no la arrancaba prolijamente, la descartaba. No reescribía —por lo menos no en ese momento—, solo continuaba tipeando. Si tenía dificultades para señalar algo o no sabía cómo terminar una argumentación, abría un paréntesis combinando la barra espaciadora y la tecla de subrayado (adoro la capacidad de la computadora de producir varios tipos de paréntesis), y decía algo así como «ahora mismo no puedo llegar a ninguna parte con esto». Entonces proseguía con algún otro punto acerca del cual podía escribir.

Sumaba mi producción frecuentemente y le anunciaba a todo aquel que estuviera dispuesto a escucharme que había hecho seis páginas o, contando los renglones y estimando la cantidad de palabras por renglón, dos mil quinientas palabras. Trataba de evitar las tachaduras, pero no era rígido. Si encontraba una manera mejor de decir algo, reemplazaba la frase vieja por una nueva. También, muy prolijamente, insertaba nuevos pasajes donde lo creía necesario, ya fuera cortando y pegando o marcando en el texto de la página 7 dónde debía ir el material insertado en la nueva página 7A. (Me fascinaba que las secretarias alabaran mis prolijos manuscritos). Llegué a escribir tres manuscritos de diez a quince páginas —primeros borradores de artículos— en un período de tres semanas.

De modo que regresaba de California con esos borradores y pasaba el año lectivo dando vueltas sobre ellos. A menudo los dejaba a un lado durante varios

meses y rara vez pensaba en ellos porque la rutina de la enseñanza —asistir a reuniones, hablar con los alumnos y colegas— acaparaba mi vida cotidiana. Eso me ayudaba a rehacer los artículos pues, en el ínterin, olvidaba por qué una determinada idea o una manera de expresarla eran tan necesarias y me resultaba más fácil modificarlas. A veces no utilizaba ninguno de esos archivos y empezaba a reescribir hasta el receso navideño. Siempre comenzaba por corregir las oraciones: eliminaba el exceso de palabras, esclarecía las ambigüedades, ampliaba los pensamientos telegráficos. Como les dije a mis alumnos, al hacerlo, inmediatamente aparecían las dificultades teóricas que había pasado por alto, por lo que pronto me veía obligado a reconsiderar todo el análisis. Cuando podía, escribía una nueva versión de las partes que no funcionaban. Si no podía hacerlo, no lo hacía. En cada caso, casi siempre volvía a abandonar el artículo. A veces durante meses, a veces por varios años.

De aquí en adelante, la descripción corresponde también a mis nuevos hábitos computarizados, por lo que hablaré en tiempo presente. Finalmente, redacto otro borrador. Puedo hacerlo en cualquier momento y por lo general no invierto en ello más de unas horas por día durante tres o cuatro días. Después del segundo o el tercer borrador, tengo algo que puedo enviar a algunos amigos que podrían aportarme ideas útiles o críticas duras. Prefiero escuchar esa clase de críticas en privado y de parte de mis amigos en vez de afrontarlas públicamente en una «carta al editor».

Algunos artículos quedan inconclusos, pero detesto tirar las cosas que escribo y nunca pierdo las esperanzas, ni siquiera con los textos que no le gustan a nadie. He conservado textos en mis archivos durante más de veinte años (de hecho, todavía albergan un artículo aún más añejo sobre el Abbey Theatre que escribí para la clase de Everett Hughes sobre relaciones étnicas, en 1948).

Cuando recibo críticas y comentarios de amigos o de editores que han rechazado un artículo, asumo que no he logrado expresar mis ideas con suficiente claridad como para anticipar las objeciones que se le hacen, y busco una manera de responder a ellas sin cambiar mi posición —a menos que las críticas me convenzan de que debo modificarla—. La revisión y recomposición del texto continúa hasta que no se me ocurre nada más para hacer, o hasta que se presenta un requerimiento (es decir, hasta que me piden que prepare algo para alguna ocasión o algún volumen, y ese texto en el que he estado trabajando responde a los requerimientos). Muchas veces he pensado que había concluido un texto y luego resultó que no era así. ¿Cómo lo sé? Cuando veo que algo

puede estar mejor hecho, y veo la manera de hacerlo, sé que tendré que trabajar sobre el manuscrito una vez más. (Dos veces pensé que había terminado *Los mundos del arte* antes de terminarlo).

Al acumular experiencia y adquirir mayor seguridad, comencé a plantearme problemas de escritura. Insatisfecho con las largas y complicadas oraciones que acostumbraba escribir, decidí experimentar con oraciones cortas. ¿Cuán pocas palabras era capaz de emplear? Muy pocas. También empecé a buscar alternativas para la tercera persona (demasiado pomposa) y la primera persona (cansadora en exceso y a menudo inapropiada). Eso condujo a una orgía de segundas personas, de apartes proferidos al lector desde el escenario: «Usted puede ver cómo eso llevaría a…».

Semejante rutina presupone que el escritor puede darse el lujo de esperar tanto como habitualmente espero yo para terminar un texto. Cuando escribimos con una fecha límite —si, por ejemplo, hemos aceptado escribir un capítulo de un libro y la fecha límite se acerca, o hemos prometido leer una monografía en el encuentro anual de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos—, no podemos darnos ese lujo; tampoco si necesitamos publicar para convencer a nuestros colegas o a algún administrador de que merecemos un ascenso. Una manera de sortear este último problema es hacer algo que la necesidad me obligó a hacer en los inicios de mi vida profesional. Dado que tuve trabajos de investigación y no de enseñanza durante muchos años, siempre debía iniciar nuevos proyectos antes de terminar los viejos. En consecuencia, siempre me encontraba trabajando simultáneamente sobre varias generaciones de escritura: garabatear un primer borrador de algo nuevo, reescribir los primeros borradores de un proyecto anterior, hacer las revisiones finales de algo que debía enviar a la prensa. Es más fácil de lo que parece. De hecho, facilita cada paso del proceso porque, cuando uno se estanca en un texto, puede pasar a otro y hacer lo que resulta más fácil en cada momento.

Cuando empecé a tomar fotografías en 1970, las prácticas estándar que aprendí entonces me dieron más ideas acerca de la escritura. Aprendí, como todos los estudiantes de fotografía, que lo más importante que puede hacer un fotógrafo es sacar fotos y que sacar miles de fotos malas no es ninguna desgracia, siempre y cuando tomemos unas cuantas buenas y sepamos distinguir unas de otras. Los estudiantes aprenden a «leer» la plancha de contactos, una impresión de las fotos pequeñas sobre una página de papel fotográfico. De ese modo se pueden ver todas las tomas hechas y se aprende a discernir cuáles de

ellas contienen una idea que vale la pena proseguir. Es la manera perfecta de aprender que lo único que importa es el producto final y que nadie nos criticará por nuestros pasos en falso o nuestras ideas equivocadas si encontramos algo bueno en el proceso. Aprendí a ser pródigo con la película, con el papel y con mi tiempo. Eso se trasladó a mi escritura. Estuve más dispuesto que nunca a escribir cualquier cosa que me viniera a la cabeza, sabiendo —por analogía con la fotografía— que siempre podría eliminar aquello que no me gustara o no pudiera utilizar.

En algún momento de la década de 1970, comencé a desarrollar pretensiones y ambiciones literarias. Creo que todo se inició cuando un amigo, que era un «Verdadero escritor» (es decir, un escritor de ficción), dijo algunas cosas amables sobre los borradores de un ensayo que yo estaba escribiendo sobre los mundos del arte. Entonces me pregunté si no podría mejorar mi escritura en un sentido más amplio que la mera búsqueda de claridad. Comencé a experimentar una clase de organización de la que hasta entonces casi no tenía noticia. Empecé a plantar las semillas de ideas que luego exploraría en las primeras secciones, y a introducir ejemplos que después emplearía para explicar un punto complejo a los lectores. Cité el relato de Anthony Trollope (tomado de su autobiografía) en el que cuenta que esperaba que un viejo sirviente le llevara un café antes de sentarse a escribir, y su comentario de que creía que aquel sirviente merecía tanto crédito como él mismo por los libros resultantes. Utilicé esa anécdota para ilustrar la dependencia del artista de la ayuda de otros para hacer su obra, y más adelante en el libro hice una referencia a Trollope y su sirviente esperando que los lectores recordaran el comentario teórico.

Quizás como resultado de mis experiencias docentes, estoy cada vez más convencido de la importancia de los relatos y anécdotas —buenos ejemplos— para la presentación de las ideas. Solía irritarme cuando los estudiantes me decían que lo que más recordaban de mi curso de Sociología del Arte era la historia de Simón Rodia y las Torres Watts, que les había contado con lujo de detalles e ilustrado con diapositivas. Quería que retuvieran las teorías que había desarrollado tan lenta y dolorosamente. Después llegué a la conclusión de que los relatos eran más importantes que las teorías. En cierto modo ya debía de saberlo, porque siempre comenzaba a escribir mis informes de investigación de campo incluyendo incidentes representativos y citas de las notas que había tomado, ordenándolos de una manera determinada y escribiendo un comentario acerca de ellos.

Los mundos del arte también me introdujo en los problemas y las posibilidades de las ilustraciones. Era obvio que un libro sobre arte debía ser ilustrado. Primero experimenté la posibilidad como una travesura. La *American Journal of Sociology* había aceptado, después de numerosas revisiones, un articulo titulado «Artes y oficios» que analizaba cómo los mundos del arte se apropiaban de algunos medios propios del artesanado. A lo largo del artículo describía varias obras de arte que ilustraban mis postulados analíticos. Cuando el texto fue aceptado, llamé a la editora en jefe y le pregunté si no le parecía apropiado incluir algunas ilustraciones. La AJS casi nunca publicaba imágenes, excepto las de los fallecidos miembros del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, y creo que estaba preparado para que me contestara que no y para sentirme en consecuencia discriminado. Respondió con naturalidad que le preguntaría al diseñador y al editor, pero que pensaba que dirían que sí. Yeso hicieron. Ahora tenía más trabajo entre manos: debía encontrar imágenes que reflejaran plenamente lo que yo quería decir y que pudieran publicarse a un costo razonable. El texto hacía referencia a la escultura en cerámica de una tetera cuyo pico era un pene erecto, obra de Robert Arneson, y a una fotografía de una mujer desnuda, de Edward Weston. Pensé que quizás habría problemas con esas imágenes (la foto de Weston incluía vello púbico, detalle que solo recientemente había encontrado lugar en *Playboy*), pero mis prejuicios volvieron a equivocarse.

Cuando armé el libro, sabía que tendría ilustraciones. Grant Barnes, mi editor en University of California Press, me dio un consejo maravilloso. Dijo: «No pongas epígrafes bajo las imágenes solo para identificarlas. Incluye por lo menos una oración que explique lo que el lector debería ver en esa imagen». Dado que seguí el consejo, cualquier lector puede captar el quid del libro mirando las ilustraciones y leyendo los epígrafes. Todo esto no hizo más que aumentar mi interés por los aspectos visuales de la escritura y la producción de libros. Espero que la capacidad que tiene mi nueva computadora para producir imágenes y tipografía poco común contribuya a eso.

Repitamos la moraleja: la única buena razón para hablar tanto de mí mismo es que el lector aprenda a escribir acerca del mundo que lo rodea, tanto de lo que le impone como de lo que pone a su disposición. Las instituciones donde trabajan los académicos los empujan en ciertas direcciones, pero también les brindan un montón de oportunidades. Y es allí donde se marca la diferencia. He estado relativamente abierto a todas las posibilidades, quizás más que la mayoría

de mis colegas, y he resistido (nuevamente quizás más que otros) los empujones. El mundo empuja y a veces es doloroso resistir. Pero mi biografía muestra, con todas sus peculiaridades históricas y personales, que la situación opuesta es más cierta de lo que cree la mayoría de la gente.

6. Riesgo

Pamela Richards

El grueso de este capítulo es obra de Pamela Richards, una socióloga que enseña en la Universidad de Florida, pero necesita un poco de introducción y explicación. Yo había quedado muy complacido con los resultados de aquel pedido a Rosanna Hertz de que escribiera sobre lo que ella quería decir cuando decía que algunas formas de escribir «tenían clase». Por lo tanto estaba al acecho de la oportunidad de ver qué otras cosas podía descubrir persuadiendo a la gente de que escribiera sobre lo que quería decir cuando hacía un comentario al pasar. No tuve que esperar demasiado.

Conozco a Pamela Richards desde que comenzó sus estudios universitarios en Northwestern. Después de graduarse e iniciar su carrera docente en Florida, continuó haciendo estudios estadísticos técnicos en criminología, siguiendo con la línea de su tesis doctoral. Luego de varios arios decidió probar algo diferente y dedicar sus excelentes capacidades para el trabajo de campo a la realización de un estudio sobre la cárcel de mujeres del estado de Florida, ubicada cerca de Gainesville. Pensaba que el estudio sería más difícil de lo que resultó ser. Los funcionarios penitenciarios le facilitaron la entrada y las presidiarías, al principio suspicaces, pronto comenzaron a hablar con libertad y le dieron acceso a la mayoría de las actividades de la cárcel.

Un año después había acumulado un voluminoso archivo de notas de campo y sabía muchísimo sobre la vida en esa cárcel. Pensó entonces que debía empezar a escribir los resultados de su trabajo. Ya habíamos tenido un intercambio epistolar sobre sus problemas en el trabajo de campo, y me confió que tenía dificultades para comenzar. Dado que había escrito con éxito su investigación anterior, pensaba que los materiales cualitativos quizás requirieran un enfoque distinto y me pidió consejo.

Yo saqué a relucir mi remedio de siempre, que ya he mencionado antes: le sugerí que se sentara y escribiera lo que le viniera a la cabeza, como si el

estudio estuviera hecho, pero sin consultar sus notas de campo, los textos sobre cárceles ni ninguna otra cosa. Le dije que continuara mecanografiando lo más rápido posible. Le sugerí que, si se estancaba, escribiera la frase «Estoy estancada» y pasara a otro tema. Luego podría leer los resultados y ver si lo que pensaba era cierto. De esa manera descubriría cómo analizar sus materiales de campo, porque tendría que chequearlos para ver si lo que creía cierto en realidad lo era, y, si no lo era, entonces qué era. En cualquier caso, le dije, produciría rápidamente varios borradores a mano alzada y eso ya sería un comienzo.

He dado este mismo consejo a muchísimas personas con el correr de los años. No muchas lo toman en cuenta. No discuten conmigo, simplemente no lo siguen. Eso siempre me ha resultado difícil de entender, pero los resultados de mi consejo a Pamela me ayudaron a ver por qué las otras personas eran tan rebeldes. Ella no era rebelde pero, como era reflexiva y elocuente, podía poner en claro lo que otros encontraban problemático.

Durante un tiempo no tuve noticias de Pamela. Luego, escribió para decirme que había seguido mi consejo, y que me remitía las cincuenta páginas que había escrito en diez días como resultado. Eso me alegró, por supuesto. Es reconfortante comprobar que nuestros consejos rinden sus frutos. Pero la carta que acompañaba a esas cincuenta páginas dio origen a lo que resultó ser una pregunta importante, una pregunta a la cual, aguijoneándola un poco, Pamela dio una respuesta maravillosamente detallada.

Escribió que había alquilado una cabaña en el bosque para vivir allí mientras intentaba el experimento de escribir el borrador. «Aunque sabía que sería una operación de muy alto riesgo» dijo, «igual decidí intentarlo». Yo no entendía lo que quería decir. Era una profesional sólida y bien posicionada que había publicado en revistas prestigiosas y escrito un libro en coautoría. Leía sus monografías en los encuentros profesionales y acababa de ser promovida a un cargo como titular. En otras palabras, había superado las pruebas más aterradoras que atormentan a los jóvenes académicos. ¿Dónde estaba el riesgo?

Ahora yo tenía la oportunidad de usar el «método de investigación» que había tenido tanto éxito con Rosanna Hertz. Le escribí a Pamela para pedirle que me explicara qué tenía de riesgoso sentarse delante de una máquina de escribir durante diez días y anotar cualquier cosa que le viniera a la cabeza. En el peor de los casos, señalé, habría perdido el tiempo dedicado a esa tarea, pero ese nunca podría ser un precio demasiado alto para alguien que de otro modo

quizás no habría escrito absolutamente nada.

Una vez más, no supe nada de ella durante un tiempo. Luego recibí la carta que sigue a continuación, donde explicaba honestamente y a título personal lo que había detrás de ese comentario casual. En un principio intenté utilizar lo que escribió como materia prima para analizar los problemas del riesgo. Sin embargo, al releer lo que Pamela había escrito, me quedó claro que yo podría agregar muy poco a su relato y su análisis. Entonces le pregunté si quería ser autora del grueso de este capítulo, en cuyo caso yo me limitaría a escribir una introducción y lo que fuera necesario para relacionarlo con el resto del libro. Estuvo de acuerdo. Es una manera poco ortodoxa de hacer las cosas, pero parece el mejor camino, y el más honesto, para decir lo que es necesario decir. A continuación podrán leer la carta con que respondió a mi pregunta.

Querido Howie:

Acabo de tomarme dos tazas de café pensando en el tema del riesgo. Mis meditaciones tienen que empezar con tres sueños que he tenido la semana pasada. Dos son acerca del riesgo (entre muchas otras cosas, estoy segura) y uno es sobre cómo atravesarlo. En realidad solo dos son sueños, el otro es una especie de duermevela que tuve a medianoche justo antes de recibir tu carta.

En mi primer sueño, había enviado copias de tres borradores de capítulos a una amiga íntima que conozco desde la universidad. Eran los mismos borradores que te había hecho llegar. (En realidad, todavía no le mandé ninguno). Mi amiga y yo nos encontrábamos en una reunión de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos en San Francisco, y ella traía consigo una inmensa pila de comentarios escritos. Estaba furiosa conmigo y sus comentarios eran demoledores. Yo leía página por página: «Esto es sin lugar a dudas lo más estúpido que has escrito en tu vida […]. ¿Cómo pudiste decir estas cosas? […] ¿No te das cuenta de la naturaleza políticamente objetable de lo que has escrito aquí? […] ¿Qué te pasa, perdiste la chaveta? […] Esto es una reverenda porquería […]». Mientras leía la pila de comentarios, ella permanecía sentada mirándome con ojos llameantes, y yo sentía que quería aferrarme por los hombros y sacudirme hasta que se me cayeran todos los dientes. Naturalmente, me puse a llorar… en silencio, las lágrimas corrían por mi cara. Quería aullar y levantarme y salir corriendo, pero como estábamos en la reunión rodeadas de colegas, tuve que poner la mejor cara posible. Me sentía espantosamente mal. Traicionada, quizás, pero sobre todo como si yo la hubiera decepcionado. Sentía que no había sabido comprender cuánto esperaba ella de mí, y que ese trabajo preliminar en cierto modo había demostrado que yo era una mierda: intelectual, personal, política y moralmente. Me levanté con dificultad de la mesa donde estaba leyendo los comentarios. Ella

se recostó en el respaldo de la silla y se quedó mirándome. Su rostro era frío, y el enojo se había transformado en disgusto. Después, no sé cómo, me estaba abriendo paso a empujones entre una multitud de sociólogos en convención (no conocía a ninguno), tratando de salir. No paraba de empujarlos ni de decir «permiso», pero nadie me prestaba atención. Ni siquiera miraban en mi dirección cuando avanzaba directo hacia ellos. Entonces me desperté.

Ahora, para equilibrar un poco las cosas, esa noche tuve un segundo sueño, parecería que inmediatamente después del que acabo de contar. (Había estado leyendo *An Unfinished Woman* y *Pentimento*, de Lillian Hellmar. Muchas, muchísimas veces seguidas. No sé muy bien por qué). En el segundo sueño yo estaba sentada en una silla componiendo cosas para el libro sobre la cárcel de mujeres. No estoy segura de qué capítulo o qué tema, pero las palabras fluían admirablemente. Yo no las escribía; en cambio, las pronunciaba y salían a borbotones de mi boca. Todo era perfecto, el estilo era delicioso, y yo era consciente de que todo sonaba como si lo hubiera escrito Lillian Hellman: exactamente el mismo estilo, las mismas oraciones potentes y definidas, la misma sensación y la misma expresión. Era maravilloso. Me sentía muy poderosa y con completo control sobre lo que estaba haciendo. Sabía que era bueno, sabía que era elegante, e incluso empecé a gesticular mientras hablaba, casi como si fuera una interpretación oral. Cuando desperté, estaba flotando y recuperé la conciencia lentamente. Me sentía muy cómoda, muy complacida conmigo misma y con lo que había logrado.

Pero luego, hace dos noches, desperté de golpe de un dormir profundo (esta vez no soñé) con una convicción perfectamente formada, cristalizada: yo sabía, absolutamente y con certeza total, que era un fraude. Ese conocimiento no se construía a través de un argumento explícito; no provenía de nada que yo pudiera reconocer; simplemente era *así*. Entonces empecé a darle vueltas en mi cabeza, con la intención de ver qué había del otro lado, y comenzó a tomar una forma mejor: «Soy un fraude porque no trabajo como trabajan los demás. No leo los clásicos antes de dormirme; qué diablos, en realidad no leo nada excepto novelas bizarras y cosas que no tienen nada que ver con mi “trabajo”. No me siento en la biblioteca a tomar notas; no leo las revistas especializadas de cabo a rabo; y, lo que es peor todavía, no quiero hacerlo. No soy una académica. No soy socióloga porque no sé nada de sociología. No he asumido el compromiso de empaparme de las ideas y los pensamientos de Los Maestros. No podría conversar exhaustivamente sobre La Literatura acerca de ningún tema, incluyendo aquellos en los que se supone que soy especialista. Peor aún: tengo la temeridad de proclamar que estoy haciendo un estudio sobre las cárceles de mujeres, cuando en realidad no lo hice bien. No sé un montón de cosas que debería saber, y aparentemente no puedo obligarme a hacer las cosas como se debe. Peor aún: sé que debo volver pronto para conseguir más información, tapar los baches, ampliar los temas, y que esta vez tengo que hacerlo bien. Y no quiero hacerlo.

Estoy demasiado cansada».

No es demasiado útil en el medio de la noche, ¿verdad? Dios santo, fue una tortura. Di vueltas y vueltas sobre esa clase de cosas, y me enfurecí y me asusté por turno. Simplemente, no podía sacarme de encima la idea de que era un fraude. ¿La razón principal? No «hago sociología» como aparentemente la hacen todos mis colegas, y como se supone que debe hacerse. (Y he atravesado un período de sequía en lo que atañe a la escritura —casi dos semanas—, que conduce de inmediato a la convicción de que soy un parásito haragán que no hace nada, absolutamente nada). El hecho de que yo sepa que nadie trabaja como dice hacerlo y que nadie cultiva la perfecta línea metodológica no sirve de mucho porque no puedo traducir ese conocimiento en una convicción. Me siento vulnerable. Otros podrán acusarme si dejo traslucir que soy una vergüenza de socióloga, aun cuando ellos lo sean también.

Ahora bien, ¿qué tiene que ver todo esto con el riesgo? Para mí, sentarme a escribir es riesgoso porque significa que debo exponerme al escrutinio. Hacerlo requiere confianza en mí misma, y eso también conlleva confiar en mis colegas. Lo más difícil, de lejos, es esto último, porque son las respuestas de mis pares las que hacen posible que confíe en mí misma. Entonces tengo sueños en los que dudo de mí y soy atacada personalmente por una de mis amigas más cercanas y confiables.

Dios, es difícil confiar en los colegas. Se juegan más cosas que la posibilidad de que se burlen de una. Cada pieza de trabajo puede usarse como evidencia para probar qué clase de socióloga (y de persona) es una. Los pares leen tu trabajo y dicen: «Diablos, no es tan brillante. Yo podría hacerlo mejor. Después de todo, no es tan descollante». (Y, por extensión, deciden que tu actuación pública como socióloga es fraudulenta). La disciplina se ha desarrollado en un estilo tan competitivo que mitigamos nuestras propias inseguridades denigrando a otros, a menudo públicamente. Siempre flota el temor recurrente (para quienes somos sociólogos jóvenes y desconocidos) de que incluso nuestros pares hagan comentarios imprevistos sobre nosotros, que luego pasarán a integrar nuestra imagen profesional. Si los comentarios son críticos o negativos, es peligroso. Esto hace que sea muy riesgoso dar a leer borradores sobre cualquier tema a nuestros colegas. Poca gente comprende qué es un borrador de trabajo. Suponen que los primeros borradores están listos para ser enviados a revisión. Entonces, si una se aparece con un primer borrador, le preocupa lo que podría ocurrir. Podrían decidir que es un trabajo chapucero, pobremente construido y realmente farragoso. ¿Su conclusión? Que no sos una socióloga de verdad si andás repartiendo por ahí esa basura. ¿Y qué pasará si se lo dicen a otros?

Pero digamos que podés convencerlos de que un primer borrador de trabajo es, precisamente, un borrador; que ha sido redactado a mano alzada y sin pensar; que solo sirve para asentar ideas.

Sigue siendo terriblemente riesgoso porque el lector puede no estar buscando alta

gramática y frases bien moduladas, pero es seguro que estará a la pesca de ideas asombrosas. En varios sentidos, eso es todavía más aterrador. Lo que se necesita son ideas, no capacidad de escritura. ¿Cuántas veces habremos oído a alguien decir «¡Bueno, quizás no pueda escribir, pero nadie me discutirá que es brillante!»? Está bien escribir como un alumno de la escuela secundaria si una es brillante. Cuando le das a alguien un borrador de trabajo para leer, lo que le estás pidiendo es que juzgue tu capacidad de pensar sociológicamente. Le estás pidiendo que decida si sos inteligente o no, y si sos o no una verdadera socióloga. Si no hay percepciones inéditas, si no hay ideas descollantes, ¿a qué conclusión llegará el lector? Pensará que sos estúpida. Si se lo dice a otro, habrá firmado tu sentencia de muerte. De allí el temor a permitir que otros lean los borradores de trabajo. No puedo afrontar la posibilidad de que la gente piense que soy estúpida.

La mayoría de estas observaciones también valen cuando se trata de permitir que otros sociólogos que no son tus pares vean tu trabajo, pero con alguna diferencia. Hay veces en que dar a leer tu trabajo a un superior parece incluso más peligroso que dárselo a tus pares. Imaginemos que sos un miembro del cuerpo docente sin un cargo titular. ¿Cuál es el resultado práctico de hacerse fama de profesional chapucero (escenario 1, más arriba) o de cerebro chato (escenario 2)? ¿Y si los miembros del cuerpo docente con cargos titulares llegan a esa conclusión acerca de tu persona y de tu trabajo? Olvídate de las becas, de las ofertas de trabajo, de los ascensos. Eso es riesgoso. La reputación profesional está sujeta a la posición profesional, y pocos de nosotros tenemos el poder de decir: «No me importa lo que pienses».

Para superar estos temores, para correr el riesgo de que te consideren chapucera o estúpida, tenés que confiar en tus colegas. Pero la disciplina está organizada de manera tal de socavar esa confianza a cada paso. Tus pares están compitiendo con vos psicológicamente (ahí la perversidad que me permite sentirme mejor cuando algún otro muerde el polvo) y estructuralmente. Las titularidades, las becas, los premios son cada vez más parte de un juego de suma cero, a medida que el mundo académico siente el aguijonazo económico.

De modo que es difícil confiar en los pares, sobre todo en los más cercanos: los que están en tu mismo departamento o pertenecen a tu especialidad. También es muy fácil temer a los superiores porque sentís que constantemente te están juzgando. Se supone que deben hacerlo, porque son los que sienten el deber de separar la paja del trigo en la joven cosecha de académicos. Comentan entre ellos tu trabajo y se dicen lo que piensan acerca de tu potencial. Entonces, ¿cómo confiar en que no dirán cualquier cosa cuando decidan que tu trabajo, después de todo, no es muy bueno?

Este problema de confianza es crítico porque socava esa clase de libertad emocional e intelectual que todos necesitamos para crear. ¿En quién podemos confiar? Imagino que existen algunas pocas personas con tanta confianza en sí mismas que realmente no se preocupan por lo que piensen sus colegas, pero son

una raza especial, un tipo fuera de lo común. Van siempre hacia adelante, repartiendo manuscritos a derecha e izquierda, atiborrando los buzones ajenos con páginas y páginas de ideas útiles e interesantes. ¿Cómo es posible? Algunos tienen un tipo de personalidad que los habilita a hacerlo; otros (la mayoría) tienen una libertad estructural que les da más poder para decir: «Me importa un bledo lo que se "supone" que deben hacer los sociólogos, yo hago lo que se me antoja». He advertido algo de esto (demasiado poco, me temo) en mí misma ahora que tengo un cargo titular. No es que necesariamente confíe más, es solo que el impacto de sus opiniones negativas me preocupa menos.

Pero confiar… ¿En quién se puede confiar? Cuando pienso en las personas en quienes confío para darles a leer mi trabajo, me doy cuenta de que son personas que ya saben todo lo estúpida que puedo ser: personas con quienes cursé mis estudios universitarios, personas que me enseñaron sociología en la facultad, y unas pocas personas a quienes desde entonces he llegado a conocer como amigas y no solo como colegas. Las personas que me conocieron en la facultad lo han visto todo, y sé que con ellas solo puedo ir en una dirección: hacia adelante. Han sido testigos de mis primeros intentos de escribir y de pensar, me han apoyado en todo aquello, y siempre creyeron que había algo valioso debajo de tanta confusión. Por eso confío en ellas. Y no es casual que ellas confíen en mí. Compartimos cosas de toda índole debido a nuestro vínculo temprano. Después de todo, nada es comparable al dolor de esos primeros intentos de asomarse al mundo, garabatear unas pocas notas, y luego regresar a casa e intentar sacar algo en limpio. Y nada puede compararse a la alegría de que alguien te diga que esas pequeñas ofrendas tentativas son buenas. Los colegas de entonces que se han transformado en amigos son pocos, pero preciosos. Nuestra confianza mutua proviene de haber luchado para superar las barreras estructurales que en un principio nos dividían. Como todas las amistades, son producto de esos cautelosos pasitos de danza que nos acercan y enseguida nos apartan, nos vuelven a acercar y nuevamente nos alejan, y que con cada acercamiento provocan un poco más de confianza e interés. No tengo recetas para crear amistades de mucha confianza mutua, aunque desearía tenerlas. En mi caso es una cuestión sobre todo idiosincrásica, aunque a veces nace de trabajar en un proyecto de investigación compartido.

Esas son las personas a quienes entrego mis borradores de trabajo. El riesgo profesional queda minimizado por nuestra historia común. Sus respuestas producen algo importante en mí, algo absolutamente crucial si deseo continuar redactando borradores de trabajo. Sus respuestas me convencen de confiar en mí misma, porque para mí la escritura lleva implícito otro gran riesgo: el de descubrir que soy incapaz de hacer sociología y que, en consecuencia, no soy socióloga, y por lo tanto, tampoco soy la persona que proclamo ser. El riesgo de ser desenmascarada y juzgada por los colegas está implícito en el riesgo de ser desenmascarada y juzgada por mí misma. Los dos están tan entrelazados que casi

siempre me resulta difícil separarlos. ¿Cómo saber que estás haciendo las cosas bien, que sos socióloga, si nadie te lo dice? Son las respuestas de los otros las que me permiten entender quién soy.

Estos son, entonces, los dobleces del riesgo: confío en mí misma (y por lo tanto puedo correr el riesgo de escribir mis ideas… las cosas que he pensado) principalmente porque otros en quienes confío me han dicho que hago las cosas bien. Pero nadie podrá decirme eso hasta que haga algo, hasta que escriba algo. Aquí me tienen entonces, frente a una página en blanco, afrontando el riesgo de descubrir que no puedo hacer lo que proclamo hacer, y por consiguiente no soy la persona que pretendo ser. Todavía no escribí nada, por lo que nadie puede ayudarme a afirmar mi compromiso y a cimentar el sentido de quién soy.

Necesito mencionar algo más acerca de alimentar la confianza gracias a la respuesta de amigos confiables. Tenemos que confiar en que esas personas no solo nos tratarán de manera correcta (no competirán con nosotros, no hablarán a nuestras espaldas cuando metamos la pata), sino que además nos dirán la verdad. Debo creer *con convicción* que si escribo basura o pienso idioteces ellos me lo dirán. Si no puedo confiar en que me digan la verdad, entonces sus respuestas no me ayudarán a confiar en mí misma. Siempre me pregunto si mis ideas son realmente buenas, o si solo intentan ser agradables. La sensación de que alguien se está burlando de mí es más nociva para mi persona que un ataque directo. Seguro, todos nos decimos mentiras piadosas. Pero tiene que haber una honestidad subyacente, o de lo contrario empiezo a girar en falso. Debemos creer que no es un pecado cometer errores, como tampoco lo es criticar; de lo contrario, todas las respuestas son inútiles.

¿Cómo hago para afrontar todo este riesgo y continuar moviéndome? Para poder empezar a escribir, a veces debo mirar hacia atrás. Entonces me digo: «Bueno, quizás no haya escrito antes sobre cárceles, pero sí escribí sobre delincuentes juveniles y la gente lo encontró aceptable, o al menos eso parece». Por lo menos me consuelo un poco. O bien miro al futuro: llamo a mis amigos de confianza y les hablo de mi trabajo. Yo no paro de hablar, y ellos emiten algunos sonidos reconfortantes y me siento un poco más fuerte. A veces, lo suficientemente fuerte como para empezar a escribir. Hay algo que creo que muchos de nosotros pensamos: hablar del trabajo es menos riesgoso que escribir acerca de él. En parte porque nadie recuerda las ideas que una enuncia. Pero también parece que tuviéramos un acuerdo informal para no responsabilizarnos mutuamente por las cosas que decimos. Por lo tanto puedo verbalizar algunos comentarios seguros, recobrar fuerzas, sentirme mejor conmigo misma y, quizás, correr ese primer riesgo. Pero aquí también hay una trampa. Como lo que decimos no cuenta, es fácil pensar que esas conversaciones son estupideces sin consecuencias. Pero si yo pienso eso, entonces la respuesta positiva del oyente no es creíble, porque llego a la conclusión de que está respondiendo a mi actuación, a mi fachada de socióloga, en lugar de responder a una idea significativa. Si no obstante puedo

aprender a tomar en serio lo que digo, las respuestas de los otros me ayudarán a trazar las primeras palabras sobre la página.

En cierta manera, escribir se vuelve más fácil cuanto más una escribe; porque cuanto más escribimos, más entendemos que en realidad no es tan riesgoso como temíamos. Tenemos una historia de la cual extraer confianza, tenemos una reputación creíble entre un amplio número de personas a quienes podemos llamar por teléfono, y, lo mejor de todo, nos hemos demostrado a nosotros mismos que correr el riesgo puede valer la pena. Una corre el riesgo, produce algo y ¡*voilà*! Allí está la prueba de que una es quien dice ser. Aunque también debo admitir que no es tan fácil como doy a entender. Mi historia de escritura me da un poco de confianza, pero suelo observar mi trabajo pasado con emociones mezcladas. Parece bizarro y plagado de errores, y entonces me digo que debo mejorar. Mis expectativas cambian constantemente, y continuamente redefino lo que considero un buen trabajo. Esto significa que cada vez que me siento a escribir termino por preguntarme si de veras puedo hacerlo. Por eso, escribir continúa siendo una actividad de riesgo.

Pero lo que, según parece, estoy aprendiendo a medida que paso más tiempo escribiendo es que vale la pena correr riesgos. Sí, produzco una aterradora cantidad de basura, pero la mayoría de las veces sé que es basura antes de que cualquier otro tenga la oportunidad de echarle un vistazo. Y de vez en cuando produzco algo que suena bien, algo que podría haber escrito Lillian Hellman, que captura exactamente lo que quiero decir. Casi siempre es solo una oración, o dos, pero la cantidad de oraciones aumenta si continúo trabajando. Esta pequeña provisión de material bueno también me ayuda a correr riesgos. Cuando siento que sencillamente no puedo escribir, a veces releo algo que he escrito antes y que me gusta. Eso me recuerda que el riesgo tiene dos caras. Podés perder, pero también podés ganar. Tiendo a pensar solamente en perder, y eso me vuelve miedosa. Releer materiales bien escritos en ocasiones me ayuda a empezar cuando otras estratagemas fallan. Y también estoy viendo que la cara negativa de correr riesgos no es tan horrible como temo. Puedo ocultar lo peor de mi escritura. Nadie, más allá de mí, tiene necesidad de verlo, y siempre lo descarto lo más rápido que puedo. Lo que muestro a otros son cosas que a mi entender tienen algún mérito, e incluso el párrafo ocasional que surge bellamente del rodillo de la impresora. Tengo cierto grado de control sobre los riesgos implícitos en escribir y permitir que otros lean lo que he escrito. No estoy completamente a merced de nadie, ni siquiera a merced de mis propias exigencias imposibles de perfección. Estoy autorizada a descartar cosas.

Así es. Pero es la complejidad del riesgo, su naturaleza dual, la que me hace soñar que me ataca una amiga y que escribo como Lillian Hellman en el transcurso de una misma noche. En la medida en que sigo escribiendo, empiezo a comprender que no es cuestión de todo o nada. Cuando escribo algo, estoy expuesta a ganar un poco y perder otro tanto. Durante mucho tiempo trabajé bajo

> el peso de pensar que era cuestión de todo o nada. Lo que se escribía debían ser invalorables perlas literarias o basura imposible de defender. No es así. Es solo un montón de material, más o menos distribuido en una argumentación. En parte bueno, y en parte no.

No tengo nada que agregar a este análisis. Pamela Richards ha explorado a fondo la organización de pares y superiores que caracteriza el mundo de los jóvenes académicos y ha mostrado vividamente cómo afecta nuestra voluntad de afrontar los riesgos que conlleva intentar ser un intelectual profesional Las dos historias personales incluidas en este libro permitirán que los lectores diferencien aquello que es peculiar de la persona de aquello que es genérico en cada situación y proceso. No sé qué tan típicas son estas apreciaciones en otros campos. Creo que son válidas para la mayoría de los académicos e intelectuales.

7. «Sacarlo a la calle»

«The Soul of a New Machine» [El alma de una nueva máquina] —un relato de Tracy Kidder sobre un equipo de ingenieros que crearon una nueva minicomputadora— me enseñó una expresión útil: «sacarlo a la calle». Quienes trabajan en la industria de computadoras acostumbran utilizarla para aludir a la etapa final en el desarrollo de un nuevo producto. Lleva mucho tiempo crear un nuevo producto: hay que concebir la idea; traducirla a esquemas de *hardware* y fabricar el *hardware*, simultáneamente crear un *software* para el sistema operativo capaz de controlar el *hardware* y las aplicaciones y programas que harán que valga la pena fabricar la máquina; redactar los manuales de instrucciones para que la gente aprenda a usarla; diseñar el envoltorio de los libros y los discos; y, por último, enviar el producto a los vendedores y usuarios.

La industria tiene una expresión especial para designar la finalización del proceso porque muchas cosas pueden interferir en el camino de lograrlo. Muchos proyectos jamás salen a la calle. El *hardware* no funciona como se esperaba. Los proveedores no entregan los componentes que prometieron tener listos. Pero las nuevas computadoras a menudo no salen a la calle porque los ingenieros que las fabrican piensan que no están listas para ser usadas. Casi siempre, los ingenieros tienen razón. La industria abunda en anécdotas admonitorias de máquinas lanzadas al mercado antes de estar listas, que llevaron a la bancarrota a las empresas, arruinaron la imagen de un producto esencialmente bueno, y echaron a perder las reputaciones y las carreras de la gente vinculada a su fabricación.

Una explicación común y superficialmente correcta atribuye estos desastres a la tensión crónica entre los gerentes de *marketing* y los ingenieros. Los primeros necesitan la máquina *ahora*. La competencia ya lanzó la suya y la compañía perderá su lugar en el mercado si no produce algo similar pronto. Pero los ingenieros saben que, con solo un poco más de tiempo, pueden hacer una máquina mejor: más libre de virus, más simple y más limpia, más elegante, que

encarne más plenamente la idea original. Saben que los otros ingenieros, en última instancia, apreciarán esos refinamientos y admirarán su inventiva. A los responsables comerciales les importa poco la elegancia y la perfección que tanto impresionan a los pares de los ingenieros. Piensan que los ingenieros son unos papanatas con cero espíritu práctico, capaces de hacer quebrar a la empresa por perseguir sus locos sueños perfeccionistas. El estándar operativo de los gerentes comerciales dice que la máquina debe ser «lo suficientemente buena» y poder realizar el trabajo para el cual fue diseñada lo suficientemente bien como para satisfacer a los usuarios. Los raros especímenes de ingenieros encabalgados con éxito entre los dos mundos y capaces de integrar dos estándares tan diferentes concitan el respeto de todos por su destreza para «sacarlo (al producto) a la calle».

La tensión entre mejorar el producto y terminarlo de una buena vez aparece siempre que alguien debe concluir un trabajo o lanzar un producto: una computadora, una cena, una monografía universitaria, un automóvil, un libro. Queremos terminar el producto y entregárselo a las personas que lo usarán, lo comerán, lo leerán. Pero ningún objeto encarna jamás plenamente la concepción de su hacedor de lo que pudo haber sido. La fragilidad humana, propia y ajena, hace que los errores y las fallas sean inevitables. Nos olvidamos de poner la sal, pasamos por alto algún virus importante en nuestro programa, cometemos una falacia lógica, omitimos una variable relevante, escribimos una oración bochornosamente chabacana, ignoramos la literatura académica fundamental, malinterpretamos su información: cada forma de producción tiene su propia lista de errores comunes. Pero quizás, pensamos, si pudiéramos revisar el producto solo una vez más, detectaríamos esos errores y crearíamos soluciones todavía mejores para los problemas que intentamos resolver.

«Sacarlo a la calle» no es lo único que valora la gente. Se ha realizado una gran cantidad de trabajo importante en numerosos campos sin preocuparse siquiera por si alguna vez «salía a la calle». Los académicos y sobre todo los artistas creen que, con un poco de paciencia, encontrarán una manera más abarcadora y lógica de decir lo que piensan. Esa misma actitud ocupa un sitial de honor en el folclore y la tradición profesional. Al compositor norteamericano Charles Ives le importaba un bledo, en las últimas etapas de su carrera, que algo saliera a la calle. Su reputación descansa en obras que él jamás consideró terminadas, aunque en cierto sentido —no en el *suyo*— lo estaban. De hecho, conoceríamos muy poco de su obra musical de no ser por los intérpretes

decididos que lo acosaban y lo adulaban hasta que, con notoria renuencia, les entregaba las partituras. Incluso entonces, apenas los ayudaba a descifrar las complejidades y ambigüedades de sus notaciones (véase Perlis, 1974).

Los hacedores casi siempre quieren demorar la salida del producto a la calle, incluso cuando (como ocurre en el mundo académico) el creador es también el responsable del *marketing* y sabe perfectamente bien que *debe* salir, y pronto. La obra de algunos autores solo abandona sus escritorios cuando alguien la roba. Un editor conocido mío fue a la casa de un autor y, con la complicidad de su esposa, robó un manuscrito que según el autor todavía necesitaba un poco más de trabajo, sobre todo en las notas a pie de página. El autor no presentó quejas cuando el libro se publicó.

Para los escritores, «sacar su trabajo a la calle» ocurre en varios pasos. Este sale por la primera puerta cuando lo muestran a un círculo de amigos y colegas de su confianza en busca de comentarios y sugerencias. Otras puertas conducen a los ayudantes de cátedra, los directores de tesis, los árbitros de revistas, los lectores de las editoriales, y en última instancia al gran público anónimo que leerá la obra cuando esté disponible. Algunos autores se bloquean por primera vez cuando son estudiantes: no pueden entregar sus monografías a tiempo y acumulan cantidades récord de trabajos incompletos. Algunos permiten que amigos de su confianza vean su trabajo solo cuando el aislamiento los lleva al borde de la desesperación, y entonces les entregan materiales muy pulidos y muy trabajados. Otros muestran sus primeros borradores a los amigos, pero retroceden ante la posibilidad de publicar algo e insisten en que necesitan releer un poco a los grandes maestros, hacer algunos esquemas nuevos, dedicar un poco más de tiempo a la bibliografía… cualquier excusa que su trabajo vuelva plausible.

A mí me gusta «sacar trabajos a la calle». Si bien me agrada reescribir y jugar un poco con la organización y las palabras, pronto sigo uno de los dos caminos: o abandono el material porque no está en condiciones de ser escrito, o le doy una forma que me permita «sacarlo a la calle». Mi temperamento —impaciente, ansioso de gratificaciones frecuentes, curioso por saber cómo responderán los otros a lo que escribo— me empuja en esa dirección. Es probable que el hecho de haberme formado en el negocio de la música popular, donde uno debe tocar todas las noches tenga ganas o no, donde no importa si lo que toca es bueno o no tanto, refuerce esta tendencia. Pero lo más importante de todo es que Everett Hughes me enseñó que la vida intelectual es un diálogo entre

personas interesadas en un mismo tema. Es posible escuchar una conversación como quien no quiere la cosa y aprender de ella, pero a la larga hay que aportar algo personal. Un proyecto de investigación no estará terminado hasta que se lo escriba y se lo lance al ruedo mediante la publicación. Obviamente, esta idea arraiga en la filosofía pragmática de John Dewey y George Herbert Mead, ambos influyentes en la práctica y el pensamiento sociológicos. También tiene matices fuertemente moralistas.

Los estudiantes y colegas que han trabajado conmigo saben cuán moralista, obcecado e irritante puedo ser respecto de «sacar algo a la calle». ¿Por qué no terminan sus tesis? ¿Dónde está ese capítulo que prometieron? Si casi ha terminado… *¿por qué le lleva tanto tiempo?* Sé que, cuando me pongo así, estoy pasando algo por alto. Nunca nada es tan simple, tan «una cosa o la otra». Entonces averiguo el resto de la historia. Siempre hay algo más.

Descubrí el otro lado de esta historia —para seguir con la metáfora de las computadoras— preguntando si era posible sacar el producto a la calle antes de tiempo. La pregunta se responde sola. Las fábricas de computadoras caen en la ruina por ignorar las advertencias de los ingenieros. Pero la cosa no termina allí. James Joyce no tenía ningún apuro por sacar su *Finnegan's Wake* a la calle. Muchas obras maestras son el resultado de largos años de trabajo de personas a quienes, según parece, les importa poco terminar las cosas. En un caso extremo, ejemplificado por Ives, al productor deja de importarle si las termina o no. Por supuesto que algunas obras maestras se terminan rápido, pero la posibilidad de que, con un poco más de trabajo, algo bueno se transforme en grande bastaría para detener a cualquiera. Trabajar con lentitud, sacrificar las recompensas inmediatas para producir algo realmente valioso, invertir veinte años en la escritura de un libro (como hizo John Rawls con su *Teoría de la justicia*) es una imagen tentadora, incluso para alguien tan práctico como yo.

De modo que «terminar de una buena vez» y «esperar un poco» tienen, cada uno, sus aspectos recomendables. La solución convencional (y la única sensata) a ese problema es tener en cuenta que debemos elegir entre dos bienes que compiten y tratar de equilibrarlos. Pero reconocerlo no ayuda demasiado. ¿Dónde deberíamos lograr el equilibrio? El problema subsiste.

El caso de Ives sugiere un posible enfoque. ¿Cómo podía ser compositor y no obstante no terminar nunca una partitura? Lo conseguía siendo cierta clase de compositor: uno cuya música no era ejecutada. La música que no ha sido terminada no puede ejecutarse. Por supuesto que los intérpretes pueden quitarle

la partitura al compositor y terminarla a la fuerza, como hacían con Ives. Pero él no tenía que terminar nada porque había elegido no participar en las formas clásicas de la actividad cooperativa —en el intercambio— del negocio musical de su época. Como no le importaba que su música fuera ejecutada o no, no tenía necesidad de terminarla.

En líneas más generales, usted puede decidir cuándo sacar su trabajo a la calle definiendo qué papel desea desempeñar en el mundo donde se hacen trabajos como el suyo. El hecho de decirlo no implica meramente traducir una cuestión irresoluble a otro idioma, dejándola nuevamente sin respuesta. Las palabras nuevas por lo menos lo harán considerar y tomar en cuenta las recompensas y castigos organizacionales de las diferentes estrategias.

Cuando hablo con estudiantes de posgrado que han quedado estancados en una tesis doctoral, o con amigos académicos que no pueden escribir su investigación o dar una forma publicable a sus artículos, tendría que dejarme de moralinas y hablar, en cambio, de organización social. Sin embargo, a menos que reprima firmemente al predicador que hay en mí, nuestras charlas invariablemente degeneran en irritantes argumentaciones moralistas imposibles de resolver. Empiezo por sermonearlos para que no sean perfeccionistas, instándolos a adaptarse a lo que es bueno para el resto de los mortales. Les digo que jamás en mi vida he escrito una obra maestra, y que además no espero hacerlo. ¿Por qué se creen diferentes?

Eso no les gusta en lo más mínimo. ¿Por qué habría de gustarles? A menudo no reconocen o no aceptan el diagnóstico, que bien podría ser errado, y se ponen igualmente moralistas. Terminar las cosas por el solo hecho de terminarlas no parece muy principista. De hecho, huele a «hacer carrera». Los académicos suelen conjeturar que las personas que «publican mucho» lo hacen por razones moralmente dudosas.

Para comprender el argumento que acabo de describir, necesitamos dejar el moralismo a un lado y considerar el problema en relación con la organización social de la vida académica. La concepción del *vocabulario de motivos* de C. Wright Mills (1940) nos resultará útil en este aspecto. Toda sociedad o grupo social posee una lista de motivos comprensibles y aceptables para hacer las cosas. Así podemos explicar que aceptamos un empleo particular porque «necesitábamos el dinero», o porque «nos gusta trabajar con gente», o porque «nos interesa esa clase de tarea», o porque «brinda oportunidades de progreso». Todas estas son razones comprensibles para hacer hoy día las cosas en los

Estados Unidos. Quizás nosotros no nos guiemos por ninguna de esas razones, quizás no aprobemos que alguien lo haga, pero no obstante comprendemos que quienes lo hacen no están locos ni son malvados. En otras sociedades las personas podrían explicar que hicieron algo porque el hermano de su madre les dijo que debían hacerlo o porque Dios se lo ordenó. Algunos amigos entenderían mi decisión de aceptar un nuevo trabajo porque soy de Aries, y así proceden los nativos de Aries. Pero tendría que precaverme muchísimo de que me oyeran decir que lo hice porque Dios me dijo que lo hiciera.

No utilizamos la lista de explicaciones aceptables para nuestra sociedad solo para hablar con otras personas. También nos preguntamos a nosotros mismos por qué hacemos las cosas y buscamos explicaciones razonables en esa misma lista. Si no podemos encontrar ninguna, quizás no hagamos lo que teníamos pensado o quizás nos cuestionemos nuestra salud mental. ¿Quién hace cosas sin ningún motivo?

El vocabulario de motivos vigente en la academia explica la publicación frecuente de textos académicos de variadas maneras, muchas de ellas poco favorables. La gente publica para «salir adelante», para «hacerse una reputación», para «obtener un aumento», y, la más triste de todas, para «obtener una *titularidad*». Estas razones implican que el autor se conforma con ser el segundo mejor, que acepta trabajo «suficientemente bueno» solo para sacar el resultado a la calle y embolsar la recompensa.

Los investigadores que hacen las cosas en un «tiempo razonable» encuentran en ese análisis un pretexto para no terminar. Explican que escriben para «contribuir con la ciencia», para «participar en el diálogo académico», o porque «escribir es divertido». Yo suelo hablar así. Pero esas razones suenan demasiado edulcoradas y bastante poco creíbles. (Los que sufren cuando escriben encuentran particularmente descabellada la idea de que escribir es divertido). No obstante, algunos escritores hacen las cosas por estas razones. Si se piensa la actividad académica como un gran juego, entonces escribir algo, participar en el diálogo o hacer una contribución puede ser tan divertido como jugar al PacMan. No obstante, si alguien se concentra en hacer las cosas bien, el excesivo énfasis en la producción huele a componenda. La retórica suena a algo que se hace para provecho propio, e incluso resulta inmoral.

Pero este duelo moral no lleva a ninguna parte. Es más útil hablar de las consecuencias de las diferentes maneras de escribir. De hecho, la organización de la vida académica evoca y recompensa ambos grupos de motivos y los vuelve

razonables y necesarios.

¿Cómo está organizado el mundo de la academia, y qué papel desempeñan la escritura y la publicación en él? ¿Qué rol desea desempeñar cada uno en ese mundo, y cómo incidirá su manera de escribir y publicar en las posibilidades de que desempeñe el papel que ha elegido? Son buenas preguntas para las cuales, nadie se sorprenda, no hay respuestas sólidas. No es para sorprenderse, porque los académicos tienen tan pocas ganas como cualquiera de estudiar la organización de su mundo social. No quieren que sus secretos queden expuestos ni tampoco que nadie sepa que sus mitos predilectos son cuentos de hadas. Les gusta contar anécdotas de sus experiencias y extraer de ellas amplias conclusiones acerca de qué moviliza a los estudiantes, cuáles estrategias de carrera funcionan (hice ambas cosas en este libro), y, especialmente, cuán «racional» es el gobierno de las universidades a pesar del caos aparente. Una investigación sistemática de los estudiantes, las carreras y las universidades seguramente atentaría contra sus convicciones, y por eso nadie piensa que valga la pena hacerla o cooperar con ella.

Por eso no existe ningún corpus de investigación que se ocupe de estas cuestiones. No obstante, podemos intentar algunos comienzos. Poco de lo que diga será controvertido. Como buena parte de nuestro saber sobre el funcionamiento de la sociedad, lo tenemos desde siempre, pero preferiríamos no tener que pensar en sus implicaciones y corolarios. La tarea del sociólogo es decir esas cosas en voz alta y hacer que todos las tomen en serio.

Los mundos académicos encarnan una profunda ambivalencia, que se refleja en las actitudes opuestas de «terminarlo de una vez» y «tomarse su tiempo». En su costado práctico, los mundos académicos son lo que Everett Hughes (1971, pp. 52-64) denominó «empresas prósperas», y están orientados a hacer que el trabajo se lleve a cabo. En su costado menos práctico, adoptan la perspectiva más larga de la historia y fomentan el desarrollo —durante años, a veces durante siglos— de un corpus de práctica y conocimiento. Desde su perspectiva pragmática, están trabajando aquí y ahora y deben resolver todos los problemas inmediatos de cualquier empresa próspera. Quizás no tengan que producir una nueva computadora para conservar su lugar en el mercado (aunque la competencia por la inscripción de los estudiantes, la reputación académica y el dinero es, en cierto sentido, análoga). Pero inauguran y respaldan asociaciones formales que tienen encuentros anuales y publican revistas, que a su vez requieren que sus miembros escriban artículos para leer en público o publicar.

Los mundos académicos son la usina de mano de obra que puebla las cátedras de las universidades y dicta sus cursos. Los mundos académicos producen los libros de texto que se utilizan para dictar esos cursos. Sus miembros dan entrevistas a los diarios y testimonio a las legislaturas sobre el divorcio, el delito, la energía nuclear, las catástrofes naturales o lo que fuere que la disciplina supuestamente domine como para permitir pronunciarse al respecto.

La mayoría de estas actividades requieren que alguien escriba algo, que saque algún producto a la calle. La organización de las disciplinas académicas no necesita que una persona en particular cumpla esas tareas. Si yo no escribo un libro definitivo sobre el tema, usted lo hará; si no es usted, será otro. Si ninguno de nosotros escribe el libro, quizás suframos; pero el campo sociológico no sufrirá. No nos ascenderán, pero alguien en última instancia lo escribirá —si el material existe— y será ascendido mientras nosotros continuamos dictando el curso introductorio.

No obstante, estas actividades abren las puertas a través de las cuales podremos dar salida a nuestra escritura académica. Los profesionales se atienen a las fechas límite y las restricciones que las disciplinas crean. Prácticos, se acomodan a la situación. Por ejemplo, no escribirán en formatos que sean demasiado breves o demasiado extensos para los parámetros de las revistas que podrían publicar sus textos. Pueden ganarse la reputación —al igual que los ingenieros que sacan computadoras a la calle— de producir lo que es necesario, en la forma necesaria, y a tiempo. Desde esta perspectiva, resulta fácil ignorar los problemas de la escritura, como me dicen que lo hace un profesor cuando les explica a sus alumnos de posgrado que lo único que tienen que hacer es copiar lo que aparece en la *American Sociological Review*. Si toman como ejemplares (en uno de los sentidos en que Thomas Kuhn empleaba el término) las revistas de mayor tirada, solo tendrán problemas hasta que hayan dominado la forma. De allí en más, escribir les exigirá el mismo esfuerzo que mecanografiar.

El mundo académico —y esta es la otra cara de la ambivalencia— también está orientado hacia el largo plazo. En este sentido, no necesita más de lo mismo. Le hacen falta ideas nuevas; pero los viejos formatos dificultan su aparición. Erving Goffman era obstinado, y a la vez lo suficientemente bueno para lograr que los cancerberos profesionales aceptaran los artículos que escribía, cuya extensión era absolutamente poco práctica: ensayos de sesenta páginas, demasiado largos para las revistas y demasiado cortos para un libro. La mayoría de la gente no produce una obra original tan asombrosa y carece de la fuerza

personal que hizo que sus empresas quijotescas triunfaran. Pero las personas que «tardan una eternidad» en terminar lo que escriben no son tan locas ni tan haraganas ni tan autoindulgentes como las personas como yo pretenden hacer creer. Simplemente se han orientado al largo plazo; y a largo plazo es completamente trivial cumplir las efímeras fechas límite de las sesiones de la Sociedad Sociológica de Midwest, por las que no vale la pena molestarse. Eso no es ninguna tontería.

Para la disciplina en su conjunto, sin duda, es algo bueno. Siempre y cuando algunas personas hagan una cosa y otras personas hagan otra, el mundo académico hará lo que esperamos que haga: dar clases, publicar revistas, crear nuevas ideas. Pero los individuos pueden sufrir según los trabajos mundanos que acepten realizar. Si alguien tarda veinte años en escribir un libro que luego no resulta ser un acontecimiento intelectual indiscutible, seguramente sufrirá. Pero si suficientes personas lo intentan, el mundo académico saldrá beneficiado. Si elegimos hacer eso, estaremos apostando fuerte en un juego de riesgo y tendremos que reconocerlo.

Varios supuestos, que deberían hacerse explícitos y cuya precisión debería ser verificada, subyacen a este análisis. Por ejemplo, las personas suponen que tomarse más tiempo es necesariamente mejor que tomarse menos tiempo. Después de todo, ¿pensar en un mismo tema durante un año seguido no debería producir mejores ideas y una comprensión más profunda? ¿Acaso el tiempo extra no le permitirá pulir su prosa de modo tal que exprese su pensamiento con más precisión y elegancia? ¡Por supuesto que obtendrá esos beneficios! Cuanto más tiempo invierta, más grande será su recompensa.

Los escritores que rechazan la idea de trabajar rápido y sacar el producto a la calle también piensan que las obras maestras llevan tiempo, mientras que los autores de la prensa amarilla escriben al correr de la pluma. ¿Quién no preferiría escribir una obra maestra en vez de un relato amarillista? La comparación es cuestionable. ¿Tendríamos que intentar escribir obras maestras o sería mejor que aspiráramos a una buena prosa clara que dijera lo necesario de manera convincente? ¿La ciencia necesita obras maestras de la prosa? Semejante pretensión no resistiría un análisis exhaustivo. Además, los autores de las grandes obras maestras de la ficción victoriana —Dickens, Thackeray, Eliot, Trollope— las escribieron bajo las condiciones de la literatura «barata», como capítulos de series que quizás nadie habría concluido si los primeros números no se hubieran vendido (Sutherland, 1976).

Equiparar el tiempo invertido y la calidad puede, de hecho, ser empíricamente falso. Los maestros de pintura instan a sus alumnos a no pintar en exceso el cuadro, a no continuar poniendo pintura sobre la tela hasta el punto en que la idea, inicialmente buena, quede enterrada bajo un emplasto barroso. Los escritores pueden trabajar una pieza hasta la muerte, preocuparse por los adjetivos y el orden de las palabras, en la medida en que los lectores valoren más el esfuerzo del pulido estilístico que la idea que la prosa supuestamente pretendía expresar. Trabajar más no necesariamente deriva en un producto mejor. Por el contrario, cuanto más lo pensemos, más podremos introducir consideraciones irrelevantes y calificaciones inadecuadas, insistir en hacer conexiones innecesarias… hasta que enterramos la idea en la ornamentación bizantina. «Más es mejor», no es más cierto que «menos es mejor Sí, la escritura requiere trabajo y pensamiento. ¿Pero cuánto? Habría que buscar una respuesta pragmática, no una anclada en actitudes fijas.

Un supuesto afín al anterior, cuyas bases puritanas son obvias, es que debemos trabajar duro sobre nuestra escritura y que la única manera de hacerlo es dedicarle muchas horas. Aunque en realidad no se escriba, por lo menos hay que sentarse frente al escritorio e intentarlo. Sufrir si no se puede escribir. Este calvinismo podría ser fruto de la enseñanza primaria y media, de maestros que insisten en que debe parecer que estamos trabajando aunque no estemos haciendo nada, o que por lo menos no disfrutemos de hacer ninguna otra cosa cuando deberíamos estar trabajando. Los escritores que aceptan este mandato cosechan fuertes dolores de espalda contemplando el vacío desde una silla incómoda mientras intentan encontrar qué decir o cómo mejorar lo que han dicho. Pero contemplar el vacío no se parece en nada a trabajar, y hasta el autor menos prolífico en última instancia comprende que no es eficaz.

Las descripciones clásicas de los problemas de escritura frecuentemente incluyen un relato conmovedor sobre una página en blanco que suplica ser llenada, mientras el autor la contempla paralizado por la angustia. Cada palabra parece errada, pero no solo eso, también parece peligrosa. En el capítulo 6, Pamela Richards exploró el miedo a las reacciones potencialmente peligrosas de los pares, los superiores y de uno mismo, que son producto de la organización de la vida académica. (Conocí a alguien que no se quitaba el pijama hasta que la primera página de un artículo le parecía perfecta. A menudo usaba más de cien páginas para escribir una primera oración satisfactoria, y finalmente tuvo que abandonar esa práctica cuando un buen día vio que aún no se había quitado el

pijama y ya era la hora de la cena).

En el capítulo 1 mencioné otra clase de angustia que merece ser estudiada. Todavía me aflige. Los académicos saben que los temas sobre los que escriben implican considerar tantas cosas, establecer tantas conexiones entre tantos elementos, tanto de todo, en fin, que parece inconcebible poder darles un orden racional. Pero esa es, precisamente, nuestra tarea: distribuir las ideas siguiendo una disposición racional cuyo sentido pueda comprender cualquier otra persona. Debemos considerar el problema en dos niveles. Tenemos que insertar las ideas en una teoría o narración, describir las causas y las condiciones que conducen a los efectos que queremos explicar, y hacerlo en un orden que sea lógica y empíricamente correcto (si estamos escribiendo algo basado en una investigación científica). Lógicamente correcto significa que no hemos cometido ninguna de las conocidas falacias del razonamiento incorrecto (Fischer [1970] describe cómo los historiadores cometen todas esas falacias). Empíricamente correcto significa que el orden que describimos debería ser el que las cosas realmente tienen en la naturaleza, a nuestro mejor entender. Por último, queremos que nuestra prosa vuelva claro ese orden que hemos construido. No que las imperfecciones de nuestra redacción interfieran con la comprensión de nuestros lectores.

Estas dos tareas convergen y no pueden separarse. Yo no lo diría tan alegremente. Tal vez sea posible pergeñar y construir una argumentación en algún otro lenguaje que no sea el verbal. Las matemáticas y la gráfica son dos alternativas que permiten realizar enunciados precisos, y alguien podría elaborar una teoría en uno de esos lenguajes y no poder ponerla en palabras. En cualquier caso, darles a las ideas un orden lógico requiere una vista aguda para las argumentaciones falaces. Uno puede aprender a detectar esos errores. Es más aterrador intentar explicar acertadamente el orden empírico. Sabemos que no podemos describir todo. De hecho, una de las aspiraciones de la ciencia y la academia es, precisamente, reducir a proporciones manipulables aquello que debe ser descripto. ¿Pero qué dejar fuera? ¿Y dónde colocar aquello que dejamos dentro? El mundo empírico puede ser ordenado, pero no de una manera simple que dicte cuáles temas deben aparecer primero. Por eso la gente se queda mirando la página en blanco y reescribe cien veces la primera oración. Quieren que esos ejercicios místicos hagan fluir la Única Manera Correcta de sistematizar todo ese material.

Bueno, ¿y qué pasa si *no* conseguimos organizarlo de manera satisfactoria?

Analizamos ese problema en el capítulo 3. ¿Pero qué pasa si (lo cual es muchísimo peor), sabiendo que cualquier organización específica de la realidad será incorrecta en algún sentido, no conseguimos organizaría en absoluto? Esa es la causa más profunda de la angustia del escritor frente a la página en blanco. ¿Qué pasa si no podemos, si *sencillamente no podemos* poner orden en ese caos? No sé qué les pasará a otros, pero comenzar un nuevo artículo me provoca los síntomas físicos clásicos de la angustia: mareo, sensación de vacío en la boca, escalofríos e incluso sudoración fría. Las posibilidades duales —una tan mala como la otra— de que el mundo no tenga un orden real o de que, si lo tiene, yo no pueda encontrarlo, ahora o nunca, son filosóficamente —casi religiosamente — aterradoras. El mundo puede ser un caos sin sentido, pero esa no es una posición filosófica con la cual resulte fácil convivir. No poder redactar la primera oración vuelve palpable esa posibilidad.

¿Acaso tengo una cura para la enfermedad que he descrito? Sí y no. Muchas otras actividades, sobre todo los deportes, provocan un miedo paralizante que a algunas personas les impide ponerse en marcha. El consejo de los expertos en estas áreas es siempre el mismo. ¡Relájese y *hágalo*! Es imposible superar el miedo sin hacer precisamente aquello que tanto tememos, para luego descubrir que no era tan peligroso como imaginábamos. De modo que la solución para escribir algo que no dominará entera, lógica y completamente el caos es escribirlo de todos modos y descubrir que el mundo no se acabará cuando lo haga. Podría hacerlo induciéndose a pensar (engañosamente) que lo que usted escribe carece de importancia y no hace ninguna diferencia: como una carta a un viejo amigo, quizás. Sé cómo engañarme a mí mismo, pero no sé cómo los otros pueden engañarse a sí mismos. De modo que aquí termina el consejo. No podemos empezar a nadar si no nos metemos en el agua.

8. Abrumado por la bibliografía

Como dije antes, los estudiantes (y otros) suelen hablar de «utilizar» tal o cual enfoque —«creo que usaré a Durkheim»—, como si tuvieran una oferta libre de teorías. De hecho, cuando comienzan a escribir su investigación, ya han tomado algunas decisiones, aparentemente inocuas, que no obstante limitan sus opciones de enfoque teórico. Decidieron qué temas investigar. Eligieron una manera de reunir información. Escogieron entre una variedad de alternativas técnicas y procedimentales menores: a quién entrevistar, cómo codificar la información, cuándo detenerse. A medida que tomaban estas decisiones día tras día, cada vez se comprometían más con una manera de pensar, respondiendo más o menos firmemente las preguntas teóricas que a su entender necesitaban respuesta.

Pero los sociólogos, y sobre todo los estudiantes, se quejan de tener que elegir una teoría por una razón práctica. Tienen que —o al menos ellos lo creen así— meterse con la «literatura» sobre el tema. Los académicos aprenden a tenerle miedo a la bibliografía en la universidad. Recuerdo que el profesor Louis Wirth, distinguido miembro de la Escuela de Chicago, puso en su sitio a Erving Goffman —por entonces compañero mío y estudiante de posgrado— con el gambito de la bibliografía. Era lo que todos temíamos. Creyendo que Wirth no había prestado suficiente y debida atención a ciertas ideas influyentes sobre el operacionalismo, Goffman lo desafió en clase mencionando algunas citas del libro de Percy Bridgeman sobre el tema. Wirth sonrió y preguntó con un dejo de sadismo: «¿Qué edición es esa, señor Goffman?». Quizás hubiera una diferencia importante entre las distintas ediciones, aunque ninguno de nosotros lo creía posible. En cambio pensábamos que había que tener muchísimo cuidado con la literatura, pues de lo contrario Ellos podrían atraparte. «Ellos» no solo eran los profesores sino también los pares, quienes no desdeñarían la ocasión de mostrar, a nuestra costa, cuán a fondo conocían la bibliografía.

Los estudiantes aprenden que deben decir algo acerca de todas las personas que han debatido «su» problema antes que ellos. Nadie quiere enterarse de que su idea, cultivada con tanto cariño, ya fue publicada antes de que a uno se le ocurriera (quizás incluso antes de que uno naciera) y en un lugar donde uno tendría que haber buscado. (Wirth también nos decía que la originalidad era producto de una memoria deficiente). Los estudiantes quieren mostrarle al mundo, y a todos los críticos que pueden andar acechándolos allá afuera, que han buscado y que nadie ha tenido antes esa misma idea.

Una buena manera de probar su originalidad es vincular su idea a una tradición cuya literatura ya haya sido explorada. Relacionar su trabajo a una estrella bien investigada académicamente lo ayudará a comprobar que no está rehaciendo algo que ya se ha hecho. Si usted «usa» a Weber o Durkheim o Marx o Mead, los exégetas lo habrán precedido preparando el terreno, especificando cuáles son en realidad las cuestiones, definiendo cuál obra de quién vale la pena considerar… y, en líneas generales, aportando una manera segura de enfocar la literatura: «Véase la reseña exhaustiva de Chaim Yankel (1993) sobre la literatura de esta área». Este ritual protector efectivamente cubre las espaldas del autor, pero no funciona tan bien en relación con la producción de una escritura académica buena o interesante. Las razones, de por sí sugerentes, también iluminan las bases institucionales de la creatividad y la banalidad.

Por supuesto que los escritores deberían emplear de manera apropiada la literatura importante. Stinchcombe (1982) ha señalado seis usos mayores. (Pretendo que mi resumen de su artículo ejemplifique lo que más adelante describiré como un buen uso de la bibliografía). Si bien Stinchcombe escribe sobre la categoría, más estrecha, de los «clásicos», lo que dice también alcanza a nuestro «problema» con la bibliografía.

Dos de los seis usos que analiza están relacionados con las primeras etapas de la investigación y no son tan relevantes para los problemas de la escritura. Como fuente de ideas fundamentales, los clásicos son muy importantes en las etapas iniciales de un proyecto; pero cuando uno empieza a escribir ya debe conocer sus ideas fundamentales. Sean claras o no, ya las tenemos y han dado cuenta de nuestro trabajo para bien o para mal. La segunda función de los clásicos, en tanto «ciencia normal subexplotada», fuente de hipótesis, corazonadas y pistas empíricas, es similarmente crucial en las etapas de preescritura. Stinchcombe también menciona una función organizacional de los clásicos: simbolizar la solidaridad entre los integrantes de un mismo campo. «El

hecho de que todos hayamos leído a estos clásicos, o por lo menos respondido preguntas de examen acerca de ellos, nos congrega en una comunidad intelectual». Esta función preocupa a Stinchcombe, porque piensa que nos conduce a admirar obras cuyo error ha sido demostrado por el tiempo (tal como Whitney Pope, nos dice, mostró que Durkheim se había equivocado sobre el suicidio): «Lo destructivo de la admiración hacia los clásicos, entonces, es el efecto halo, la creencia de que, porque un libro es útil a un propósito, debe de tener todas las virtudes».

Otros tres usos importantes de los clásicos están directamente relacionados con el acto de escribir. Una obra clásica académica funciona como piedra de toque: «un ejemplo concreto de las virtudes que podría tener el trabajo científico, en una combinación que muestra cómo debe ser la obra para poder contribuir a la disciplina». Como dice Stinchcombe, eso quería decir Thomas Kuhn cuando usaba el término *paradigma* para aludir a un ejemplar. Las virtudes de las que habla Stinchcombe no son las únicas que cabe esperar:

> […] La ciencia de primera clase funciona con estándares estéticos y también con estándares lógicos y empíricos. Estos estándares no son defendibles por los filósofos positivistas, marxistas o interaccionistas simbólicos de la ciencia Si incorporamos los ejemplos de excelencia a nuestra mente, en tanto manifestaciones concretas de principios estéticos que deseamos respetar en nuestra obra, y los usamos como piedras de toque para decidir cuál parte eliminar y cuál conservar, podremos trabajar en un nivel mucho más alto que el que podemos enseñar. Porque trabajamos según los estándares incorporados en esa piedra de toque, estándares que no podemos formular pero sí podemos percibir cuando establecemos una comparación: ¿este artículo es tan bueno como Simmel?

Stinchcombe describe aquí lo que yo quería decir cuando hablaba de editar de oído. Si tiene razón, y estos estándares no pueden justificarse «científicamente», se sigue que no tiene sentido intentar encontrar la Única Manera Correcta de escribir lo que tenemos para decir. Copiar un trabajo bien hecho (especialmente su organización o su formato) es, sin embargo, una vía maravillosa para encontrar maneras correctas posibles.

Los clásicos también sirven como «tareas a desarrollar por los novatos», en tanto les muestran que las cosas son mucho más complicadas de lo que ellos piensan y los inician en el nivel de sofisticación característico de su campo. La

gente suele tener en mente esta función cuando habla de los beneficios de estudiar para rendir examen. Probablemente eso contribuya a la idea irracional que tienen de la bibliografía, y a las citas despreocupadas y ritualistas que decoran tantos artículos académicos.

Stinchcombe menciona, como último uso, el «pequeño cambio intelectual» de los clásicos. Uno cita a Weber o Durkheim o Yankel (como asimismo usa la jerga de una escuela determinada) para mostrar a qué campo pertenece. Para hacerlo, debe usar nombres conocidos:

> Imaginen lo que ocurriría si nuestras credenciales identificadoras para la convención (alude al encuentro anual de la Asociación Sociológica de los Estados Unidos) incluyeran nuestros apellidos, nuestras instituciones y nuestro autor clásico favorito. La mía diría: «Stinchcombe, Universidad de Arizona, Max Weber». Supongamos ahora, en un arranque de preciosismo, que dijera en cambio: «Stinchcombe, Universidad de Arizona, Paul Veyne». Veyne es el autor que me provoca más entusiasmo intelectual en este momento, y encarna las mismas virtudes que Max Weber. Pero el noventa por ciento de las personas con las que me cruzaría no sabrían de quién estoy hablando, por lo que no tendrían la menor idea del conjunto de prejuicios e intuiciones a los que estaría mostrando lealtad […]. [Pero] el uso de los clásicos en las credenciales identificadoras tiende a producir sectas antes que comunidades intelectuales abiertas. Las credenciales tienden a convertirse en fronteras antes que en orientaciones.

En este sentido, el análisis convencional de la bibliografía aporta evidencia de las lealtades del autor, pero los autores serían más escuetos y menos obsesivos si ese fuera su propósito principal.

Los clásicos no son lo mismo que «la literatura». Los sociólogos se preocupan por los clásicos, pero también por la bibliografía de comentario y debate metodológico, por los informes de hallazgos específicos de investigaciones sobre el tema y las discusiones de esos hallazgos, por todo lo cual se sienten responsables (así como los estudiantes saben cuándo son «responsables» por el material de un examen).

Ninguna de estas maneras de usar la literatura es intrínsecamente mala, pero tampoco ninguna de ellas responde la cuestión de cómo usar la literatura sobre su tema de investigación.

La actividad académica científica y humanista es, tanto en los hechos como en la teoría, un emprendimiento acumulativo. Ninguno de nosotros inventa todo

de cero cuando se sienta a escribir. Dependemos de nuestros antecesores. No podríamos hacer nuestro trabajo si no usáramos sus métodos, resultados e ideas. Pocas personas estarían interesadas en nuestros resultados si no indicáramos alguna relación entre ellos y lo que otros han dicho o hecho antes que nosotros. Kuhn (1962) definió esta dependencia y acumulación mutuas como «ciencia normal». Muchos sociólogos utilizan peyorativamente el término «ciencia normal», como si fuera posible esperar una revolución científica cada día. Eso es malinterpretar a Kuhn y tener pocas neuronas. Los científicos, en tanto individuos, no hacen revoluciones científicas. Esas revoluciones llevan mucho tiempo. Un gran número de personas, trabajando juntas, desarrollan una nueva manera de formular e investigar los problemas que les interesan, una manera que luego encuentra lugar en las instituciones perdurables del trabajo científico. Imaginar que nuestro informe de proyecto logrará algo que comúnmente requiere todo ese tiempo y toda esa cantidad de gente es descabellado. Está bien querer alcanzar las estrellas, pero tendríamos que apreciar como corresponde aquello que es humanamente posible. Si hacer una revolución científica o académica en solitario es nuestra meta principal, estamos condenados a fracasar. Es mejor perseguir las metas de la ciencia normal: hacer un buen trabajo que otros puedan usar, y de ese modo aumentar el conocimiento y la comprensión. Dado que podemos obtener esas cosas con nuestra propia investigación y escritura, no querremos exponernos al fracaso aspirando a lo imposible.

Un académico puede intentar trabajar aislado de los otros y sin su ayuda, como los llamados artistas naif, que producen pinturas y construcciones sin referencia alguna al medio en el que trabajan. En general, los artistas que hacen eso producen una obra excepcionalmente excéntrica, pero que también se caracteriza por estar libre de las restricciones que imponen las maneras clásicas de trabajar. Esa libertad de restricciones organizacionales a veces permite que estos artistas produzcan obras que merecen el respeto del mundo artístico establecido y que en última instancia pueden ser absorbidas por su tradición. La dialéctica restricción-oportunidad que ilustra el caso de los artistas naif nos afecta a todos cuando escribimos nuestras tesis, artículos y libros. Esa dialéctica sugiere dos preguntas: ¿cómo podemos utilizar eficazmente la bibliografía? ¿Cómo se interpone la bibliografía en nuestro camino impidiéndonos dar lo mejor de nosotros?

¿Existen maneras eficaces de usar la bibliografía? Por supuesto En primer lugar, los académicos deben decir algo nuevo cuando conectan lo que ellos dicen

con lo que ya se ha dicho, y deben hacerlo de manera tal que la gente lo comprenda. Deferí decir algo por lo menos mínimamente nuevo. Aunque las ciencias empíricas alaben la idea de reproducir resultados, no vale la pena hacerlo. Al mismo tiempo, a medida que se acercan a la originalidad absoluta, le interesan cada vez a menos gente. Todos están atraídos por los temas que otros han estudiado y acerca de los cuales han escrito durante años, tanto porque los temas son una gran y continua preocupación general (¿por qué las personas se suicidan?) como porque han sido investigados durante tanto tiempo que han creado esa suerte de acertijos científicos que Kuhn (1962) identificaba con la ciencia normal (la literatura que investiga la teoría del suicidio de Durkheim es un buen ejemplo de esto). La contribución académica ideal hace exclamar a los lectores: «¡Eso es interesante!». Como me sugiriera Michael Schudson, los estudiantes deben aprender a conectar su trabajo con la literatura de esa manera, para ubicar sus resultados en el contexto de teorías aceptadas que lo vuelven improbable (véanse Davis [1971] y Polya [1954]).

Antes señalé que mi empleo del artículo de Stinchcombe ejemplifica la que, a mi entender, es la mejor manera de usar lo que han hecho otros. Esto es lo que quiero decir. Imaginemos una persona que está haciendo un proyecto de trabajo en madera, quizás una mesa. La ha diseñado y ha cortado algunas de las partes. Por suerte no tiene necesidad de hacer todas las partes. Algunas tienen tamaños y formas estándar —ancho y longitud de dos por cuatro, por ejemplo— y pueden conseguirse en cualquier maderera. Algunas ya han sido diseñadas y fabricadas por otras personas: las manijas de los cajones y las patas torneadas. Lo único que tiene que hacer es colocarlas en los lugares que dejó para ellas, sabiendo que estaban disponibles. Esa es la mejor manera de usar la literatura. Alguien desea hacer una argumentación en vez de una mesa. Ha creado parte de la argumentación por sí mismo, quizás basándose en la nueva información obtenida. Pero no tiene necesidad de inventar nada. Otras personas han trabajado sobre su problema o sobre otros problemas relacionados con el suyo y han fabricado algunas de las piezas que necesita. Lo único que debe hacer es colocarlas en su lugar. Como el carpintero, deja espacio —cuando hace su parte de la argumentación— para las otras partes que sabe que podrá conseguir. Y las consigue; es decir, *si* es que sabe que efectivamente están allí para ser usadas. Y esa es una buena razón para conocer la literatura: para identificar qué piezas están disponibles y no perder tiempo haciendo algo que ya está hecho.

Aquí tenemos un ejemplo. Cuando estaba trabajando en la teoría de la

desviación (publicada en *Outsiders* [1963]), quise argumentar que cuando otros calificaban a alguien como desviado, esa identificación a menudo se transformaba en el dato más importante acerca de la persona así etiquetada. Podría haber desarrollado una teoría acerca de cómo sucedía aquello, pero no tuve necesidad de hacerlo. Everett Hughes (1971, pp. 141-150) ya había elaborado una teoría que describía cómo los estatus desplegaban un halo de «características de estatus auxiliares» que nos hacían esperar, por ejemplo, que un sacerdote católico norteamericano fuera «irlandés y atlético, y además un buen tipo que difícilmente se abstiene de lo profano en presencia del mal, y que es capaz de golpear a alguien en la nariz si los caminos del Señor así lo exigen». O, para citar un ejemplo más serio, si bien lo único que se requiere para practicar la medicina es un título habilitante del Estado, solemos esperar que los médicos sean varones blancos protestantes de la vieja cepa norteamericana. Hughes estaba particularmente interesado en la intersección entre raza y posición profesional y, en el transcurso de su argumentación, hizo la siguiente observación:

> La pertenencia a la raza negra, como se la define en las costumbres y la ley norteamericana, puede denominarse un *rasgo dominante determinante de estatus*. Tiende a opacar, en las situaciones más cruciales, cualquier otra característica que pudiera contrarrestarla. Pero una posición profesional también es una característica poderosa: mucho más en las relaciones específicas de práctica profesional, y menos en el intercambio general de la gente (p. 147, la bastardilla es mía).

La idea de un rasgo dominante que determina el estatus, que toma precedencia en la identificación social de las personas, era apenas un apartado en el artículo de Hughes. Si yo tuviera que escribir un artículo titulado «El pensamiento sociológico de Everett C. Hughes», no le dedicaría demasiado tiempo a ese punto. En mi teoría, en cambio, buscaba precisamente analizar cómo una condición con pésima reputación, como ser adicto a las drogas, podría echar a perder estatus respetables —genio, sacerdote, médico o lo que fuere— que a nuestro entender podrían neutralizarla. Hughes quería comentar cómo el estatus de «negro» era más potente que el de «médico». Yo quería comentar cómo el estatus de «drogón» era más potente que el estatus de «hijo» o «esposo», por lo cual los padres y esposas guardaban bajo llave la platería y las joyas familiares cuando el bienamado pariente, atrapado por el demonio de la

droga, venía a cenar. Quería analizar lo que un personaje de *La ciudad de las cuatro puertas*, de Doris Lessing, quería decir cuando afirmaba que no le importaba que la creyeran esquizofrénica pero le molestaba que la gente pensara que eso era *lo único* que ella era.

El lenguaje de Hughes se adapta perfectamente a mi caso. No tuve necesidad de inventar el concepto; él ya lo había inventado por mí. Entonces, en vez de crear un nuevo e innecesario término sociológico, cité a Hughes y continué utilizando su idea; incluso más de lo que él mismo la había empleado en el artículo del cual la tomé. Del mismo modo, no tuve necesidad de resolver el uso de los clásicos. Stinchcombe ya lo había hecho. Solo tuve que citar y resumir.

¿Trabajar de esa manera es sinónimo de plagio o de falta de originalidad? No creo, aunque el miedo a esas etiquetas vergonzosas empuja a muchos a intentar desesperadamente pensar nuevos conceptos. Si necesito una idea para la mesa que estoy construyendo, la uso. Seguirá siendo mi mesa, aunque algunas de sus partes sean prefabricadas.

De hecho, estoy tan acostumbrado a trabajar de esta manera que siempre ando juntando partes prefabricadas para luego utilizarlas en futuras argumentaciones. Casi siempre leo con el propósito explícito de encontrar módulos útiles. A veces sé que necesito una parte teórica en particular e incluso tengo idea de dónde podría encontrarla (a menudo doy gracias a mi preparación académica teórica, por resaltar un rasgo bueno de algo que casi siempre tiendo a denostar). Cuando escribí mi tesis sobre los maestros de las escuelas públicas de Chicago, encontré los módulos que necesitaba en los escritos de sociólogos clásicos como Georg Simmel y Max Weber. Mientras analizaba cómo los maestros esperaban que los directivos de la escuela estuvieran de su parte en cualquier discusión con un alumno, cualesquiera que fuesen los hechos del caso, encontré una descripción general de la clase a la que pertenecía ese fenómeno en un ensayo de Simmel acerca de la superioridad y la subordinación: «La posición del subordinado con respecto a su superior es favorable si este último, a su vez, está subordinado a una autoridad todavía más alta en la que el primero encuentra apoyo». (Simmel, 1950, p. 235). También quería argumentar que el deseo del personal docente de mantener a los padres y al público en general fuera de los asuntos escolares era una instancia específica de un fenómeno importante en las organizaciones de toda clase. Hallé ese módulo en Max Weber: «La administración burocrática siempre tiende a ser una administración de “sesiones secretas”; en cuando puede, oculta su conocimiento y su acción a la crítica […].

La tendencia al secreto en ciertos campos administrativos responde a su naturaleza material: allí donde los intereses de poder de la estructura dominante hacia *el afuera* están en riesgo […] encontramos el secreto». (Gerth y Mills, 1946, p. 233).

Por otro lado, no sabía que necesitaba el siguiente módulo hasta que lo descubrí; después, no pude arreglármelas sin él. No provino de ninguno de los clásicos reconocidos por la convención, aunque está incluido en un trabajo excelente. Willard Waller me ayudó y mis lectores comprenderán por qué las escuelas tuvieron un problema de disciplina cuando dijo: «Maestro y alumno se confrontan mutuamente en la escuela con un conflicto original de deseos, y aunque ese conflicto pueda ser acotado, o incluso ocultado, no obstante continúa vigente». (Waller, 1932, p. 197).

También reúno módulos que por el momento no voy a usar, cuando mi intuición me dice que tarde o temprano encontraré el modo de hacerlo. A continuación, incluyo algunas ideas que almacené recientemente, con la expectativa de encontrar en algún momento un lugar para ellas en mi pensamiento y mi escritura: la idea de Raymond Moulin (1967) de que, en las obras de arte, el valor económico y el valor estético están tan estrechamente relacionados que son lo mismo; y la idea de Bruno Latour (1983, 1984) de que las invenciones científicas crean nuevas fuerzas políticas, como lo hiciera el trabajo de Pasteur en microbiología al introducir el microbio como actor social. Tal vez no use estas ideas en su forma original. Puedo transformarlas en enunciados que sus progenitores no reconocerían ni aprobarían, e interpretarlas de modos que los estudiosos de esos pensadores considerarían incorrectos. Probablemente las utilice en contextos por completo diferentes de aquellos en los que fueron inicialmente postuladas, y no prestaré la debida atención a las exégesis teóricas que anhelan descubrir los significados medulares que intentaron sus autores. Pero las llevo conmigo y estoy dispuesto a aplicarlas durante mis observaciones o mi escritura. Por supuesto que será más fácil usarlas si las tengo presentes. Pero también podría descubrir que ya tenía una idea similar en mente, aunque no con demasiada claridad, y que Latour o Moulin o Waller se han ocupado de ponerla en claro. Soy agradecido, reconozco que eso es parte del trabajo cooperativo de la academia, y los menciono y los cito donde corresponde hacerlo. De resultas de ello, mi trabajo puede parecer un pastiche. Cuando eso ocurre, me consuelo con el ejemplo de Walter Benjamin, el crítico judío alemán cuyos métodos describiera así Hannah Arendt:

> A partir del ensayo sobre Goethe, las citas ocupan el centro de cada trabajo de Benjamin. Este mismo hecho distingue sus escritos de las obras académicas de cualquier ciase, en las cuales la función de las citas es verificar y documentar las opiniones, y donde por lo tanto pueden ser relegadas a las notas sin correr riesgo alguno […]. La tarea principal (para Benjamin) consistía en sacar ciertos fragmentos de su contexto y volver a ubicarlos de tal manera que se ilustraran mutuamente y pudieran probar su *raison d'être* en un estado de flotación libre, por así decirlo. Era, en definitiva, una suerte de montaje surrealista (Arendt, 1969, p. 47).

Ese es el lado bueno de la bibliografía. El lado malo es que, si le prestamos demasiada atención, podemos deformar la argumentación que deseamos hacer. Supongamos que hay bibliografía *real* sobre su tema, resultado de años de ciencia normal o de lo que, por extensión, podríamos llamar academicismo normal. Todos los que trabajan sobre el tema concuerdan en las clases de preguntas que pueden formularse y en las clases de respuestas que pueden aceptarse. Si usted desea escribir sobre el tema, o incluso utilizarlo como material para un nuevo tema, probablemente tendrá que tomar en cuenta todo lo que ya se ha escrito, aun cuando le parezca por completo ajeno a sus intereses. Pero si toma demasiado en serio lo que ya se ha escrito, corre el riesgo de deformar su argumentación, de trastornar su forma original para adaptarla al enfoque dominante.

Cuando hablo de trastornar la forma original de una argumentación, quiero decir lo siguiente: lo que usted desea decir tiene cierta lógica, que fluye de la cadena de elecciones que ha hecho mientras trabajaba. Si la lógica de su argumentación es idéntica a la lógica del enfoque dominante del tema, no tendrá problemas. Pero supongamos que no lo es. Lo que usted desea decir parte de premisas diferentes, formula preguntas diferentes y reconoce como apropiada una clase diferente de respuesta. Cuando usted intenta confrontar el enfoque dominante con este material, comienza a traducir su argumentación a los términos de aquel. Su argumentación no tendrá la misma clase de sentido que tenía en sus propios términos; sonará débil y desarticulada, y parecerá *ad hoc*. Es imposible que muestre sus mejores dotes jugando el juego del oponente. Y esa última frase incluso confunde un poco las cosas, porque después de todo aquí no se trata de una competencia entre enfoques sino de la búsqueda de una manera adecuada de comprender el mundo. La comprensión que usted intenta expresar

perderá coherencia si la pone en términos surgidos de una comprensión diferente.

Si, por el contrario, usted traduce la argumentación dominante a sus propios términos, no le dará un uso justo. Casi por las mismas razones. Cuando usted traduce una manera de analizar un problema a otra, existen grandes probabilidades de que los enfoques sean, como sugirió Kuhn (1962), inconmensurables. En tanto formulan preguntas diferentes, tienen muy poco que ver entre sí. No hay nada que traducir. Simplemente no están hablando de las mismas cosas. La bibliografía tiene sobre usted la ventaja de lo que a veces se llama hegemonía ideológica. Si sus autores son los dueños del territorio, su enfoque parecerá natural y razonable, mientras que el suyo, nuevo y diferente, parecerá forzado e irrazonable. Su ideología controla el pensamiento de los lectores acerca del tema. En consecuencia, usted tendrá que explicar por qué no ha hecho «esas» preguntas y obtenido «esas» respuestas. Quienes postulan la argumentación dominante no tienen que explicar por qué no ven las cosas como las ve usted. (Latour y Bastide [1983] analizan este problema en la sociología de la ciencia).

Mi trabajo sobre la desviación me enseñó esta lección de la peor manera. En 1951, cuando empecé a estudiar el consumo de marihuana, la pregunta ideológicamente dominante, la única que valía la pena considerar, era: «¿Por qué la gente hace una cosa rara como esa?». Y la manera ideológicamente favorita de contestarla era encontrar un rasgo psicológico o un atributo social que diferenciara a las personas que lo hacían de las que no lo hacían. La premisa subyacente era que la gente «normal», que no poseía el estigma causal distintivo que usted esperaba descubrir, jamás haría algo tan bizarro. Yo partí de una premisa diferente: que la gente «normal» haría casi cualquier cosa si las circunstancias se lo permitieran. Eso significaba que debía preguntar qué situaciones y cuáles procesos llevaban a las personas a cambiar de opinión sobre esa actividad, impulsándolas a hacer algo que antes no hacían.

Las dos maneras de investigar el consumo de marihuana no son por completo divergentes. Se las puede hacer coincidir, y eso hice cuando publiqué por primera vez mi material en 1953. Mostré que los consumidores de marihuana atravesaban un proceso de redefinición de la experiencia de la droga que los llevaba a considerarla de otra manera. Los sociólogos, los psicólogos y otros interesados en el consumo de drogas encontraron interesante esa respuesta. Contribuyó a iniciar numerosos estudios acerca de cómo alguien se convertía en

tal o cual clase de desviado, principalmente sobre la premisa de que eran personas normales que solo habían tenido algunas experiencias diferentes. Ahora bien, ustedes podrían preguntarse qué tiene de malo esa estrategia.

Lo que tiene de malo —y debo admitir que recién me di cuenta muchos años después— es que mi premura por mostrar que esa literatura (dominada por psiquiatras y criminólogos) estaba equivocada me condujo a ignorar el verdadero tema de mi investigación. Yo había pasado por alto, y luego procedido a ignorar, una pregunta más abarcadora y mucho más interesante: ¿cómo aprenden las personas a definir sus propias experiencias internas? Esa pregunta conduce a investigar cómo definen las personas toda clase de estados internos, no solo las experiencias con drogas. ¿Cómo sabe alguien que tiene hambre? Esa pregunta es de sumo interés para los científicos que estudian la obesidad. ¿Cómo sabe alguien que le falta el aire o que su movimiento intestinal es normal o cualquiera de las otras cosas que preguntan los médicos para redactar la historia clínica de un paciente? Esas preguntas interesan a los sociólogos de la medicina. ¿Cómo sabe una persona que está «loca»? Creo, mirando hacia atrás, que mi estudio habría hecho una contribución más profunda si lo hubiera orientado hacia esas preguntas. Pero la hegemonía ideológica del enfoque dominante sobre el estudio de las drogas me venció.

No sé cómo harán los otros para saber cuándo la bibliografía comienza a deformar su argumentación. Es el clásico dilema de quedar atrapado en las categorías de nuestro propio tiempo y lugar. Lo mejor que podemos hacer es reconocer la ideología dominante (como en su momento lo hice respecto del consumo de drogas), buscar su componente ideológico, y tratar de encontrar un enfoque científico más neutral del problema. Usted sabrá que va por buen camino cuando los demás le digan que va por mal camino.

Nos hemos ido demasiado lejos, por supuesto. ¿Acaso todo lo que discrepa del enfoque dominante es correcto? No. Pero todo académico serio debería inspeccionar rutinariamente maneras competitivas de hablar de un mismo tema. La sensación de no poder decir lo que deseamos en el lenguaje que estamos usando es la mejor advertencia de que la bibliografía nos está abrumando. Quizás le lleve mucho tiempo descubrir que esto le ha ocurrido, si es que llega a descubrirlo. Yo recién comprendí mi error sobre el estudio de la marihuana quince años más tarde (puede consultarse el caso en Becker [1967 y 1984]). Use la bibliografía, no deje que la bibliografía lo use a usted.

9. Escribir con computadora

En 1986 titulé «Fricción y procesadores de palabras» al capítulo 9 de este libro, en el que analizaba la por entonces relativamente poco familiar tarea de escribir en una computadora. Pero muchos conocidos míos ya lo estaban haciendo, y el nuevo sistema empezaba a ser aceptado. No obstante, existía una serie de esperanzas y temores poco realistas acerca del proceso. Yo había sido, por así decirlo, uno de los pioneros en «adoptar» la computadora. Algunos sociólogos cuantitativos se habían acostumbrado a trabajar con computadoras para poder manipular mejor grandes volúmenes de información numérica, pero era raro que alguien que hiciera trabajo de campo y entrevistas utilizara esta nueva herramienta, por otra parte tan identificada con los estilos de trabajo «estadísticos». Tuve la enorme fortuna de encontrar un gurú, Andy Gordon, un colega profesor de la facultad en Northwestern, que había trabajado con computadoras de gran tamaño mientras estudiaba y estaba convencido de que la computadora personal de escritorio pondría todo ese poder a disposición de todos aquellos que estuvieran dispuestos a usarla. Gordon era muy persuasivo, de modo que me anoté en la lista de los precursores, conseguí mi primera Apple II… y quedé enganchado de por vida. Escribí el capítulo de 1986 dejándome llevar por aquella primera ola de entusiasmo, por lo que seguramente resultará un tanto extraño a los lectores que han crecido con estas máquinas. Decidí publicarlo en su versión original como documento histórico, con todas sus referencias fechadas a computadoras y softwares que hoy solo existen en los museos, como un testimonio de aquellos tiempos temerarios, y luego agregué mis impresiones actuales.

Fricción y procesadores de palabras (1986)

Me pregunto por qué la gente se muestra tan reacia a reescribir. Parece obvio que, aun cuando podamos hacer las cosas bien desde un principio, también es fácil corregirlas más tarde. Ya he analizado algunas de las razones de esa renuencia. Pero mi propia experiencia de escribir en una computadora (y lo que otros me han contado sobre las suyas) me ha mostrado que la pura fricción física es otra causa poderosa de rechazo. Eso me condujo a pensar otras cosas, quizás menos basadas en los hechos de la organización social que los primeros capítulos, sobre las implicaciones y consecuencias de la tarea física de escribir.

Redacté el artículo que da comienzo a este libro en una microcomputadora. Aunque la primera experiencia con una de ellas me asustó un poco al principio, el acto de escribir pronto me resultó mucho menos trabajoso… y entonces no pude evitar preguntarme cómo me las había arreglado hasta entonces. No soy el único. Los procesadores de palabras le facilitan la tarea de escritura casi a todo el mundo, tanto a aquellos que tienen problemas para escribir como a quienes escribían con suma facilidad antes de adquirir uno (véase Lyman [1984] sobre la observación sistemática del fenómeno). Las personas que esconden sus primeros borradores por temor a que otros se rían de ellos claramente salen ganando con la facilidad de borrar de inmediato lo que han escrito. ¿Pero por qué los escritores que no temen a las burlas habrían de encontrar ventajas en la escritura con computadora? Para mí, es una cuestión de fricción física.

Pensamos en la escritura como una actividad mental, conceptual, cuya materia son las ideas y las emociones. Este modo de concebirla acepta la distinción tradicional entre el trabajo de la mente y el trabajo del cuerpo, entre la cabeza y la mano. Las personas que trabajan con la cabeza reciben mejores salarios, usan ropas más limpias y viven en mejores barrios. En otras palabras, trabajar con la mente es, por así decirlo, propio de una clase más alta que trabajar con el cuerpo y las manos. Tal vez nosotros no lo creamos así, pero, como otros temas de la cultura, es algo que «todo el mundo sabe» y que, por consiguiente, rige el funcionamiento de la sociedad. No podemos evitar saber que todo el mundo piensa eso. Irving Louis Horowitz ha resumido el tema convencional cabeza-mano de la siguiente manera:

> Hay tipos de personas que responden a sus diferentes naturalezas. Algunos nacen

> para gobernar, otros para ser gobernados. Si bien en teoría una persona puede ascender de gobernado a gobernante, operacionalmente resulta imposible. Aquellos que trabajan con sus mentes son más importantes que aquellos que trabajan con su fuerza física. Para evaluar la importancia de las personas, debemos distinguir entre aquellas que pueden y aquellas que no pueden conceptualizar: debemos establecer una distinción entre las que pueden y las que no pueden razonar. La base de la Academia platónica no es la simple condena de la democracia; es también la creación de una nueva clase gobernante fundada en el concepto de la sabiduría heredada, y este concepto es hoy en día un lugar tan común como lo era hace dos mil años (Horowtiz, 1975, pp. 398-399).

Horowitz señala más adelante que «la lucha entre la cabeza y la mano es en esencia una forma simbólica de representar la lucha de clases. Es principalmente una división entre fuerzas mayores que compiten por recursos escasos» (p. 404).

Aceptar las distinciones entre cabeza y mano nos lleva a ignorar la materialidad de la escritura. Pero el hecho de que la escritura sea una actividad mental no significa que sea exclusivamente mental. Como cualquier otra actividad, tiene un lado físico, y ese lado afecta a la parte pensante mucho más de lo que solemos admitir. Algunas personas, por ejemplo, escriben largo y tendido. Yo mismo muchas veces lo hago: paso de ocho a diez horas seguidas sentado frente al teclado, y produzco varios miles de palabras en una sesión maratónica que solo se ve interrumpida por los refrigerios, el café, el teléfono y las visitas al baño. Esa es una manera rápida de aprender cuán física es la escritura. Uno lo sabe porque le duelen los brazos y la espalda, porque el cuello le cruje al día siguiente.

El pensamiento convencional sobre la escritura distingue la parte pensante, que brinda prestigio a la persona que la realiza, de la parte física, que no otorga ninguna clase de galardón. Solemos establecer esta distinción en el discurso cotidiano, cuando hablamos de «escritura» para aludir a la prestigiosa parte mental y de «mecanografiado» para referirnos a la acción física. Se puede escribir sin mecanografiar. Algunos escritores escriben en sus cabezas: pero nadie puede mecanografiar en su cabeza. Por el contrario, los mecanógrafos pueden escribir sin tomar en cuenta el contenido de lo que están mecanografiando. Joy Charlton (1983) describió a una mecanógrafa que podía conversar de manera lúcida sobre un tema por completo diferente al del material que simultáneamente mecanografiaba. La mecanografía, parafraseando a Wittgenstein, es lo que queda de la escritura si quitamos el hecho de pensar, que

la mayoría de nosotros realizamos mientras componemos nuestros textos en la máquina de escribir. Sin embargo, las personas que escriben para ganarse la vida casi siempre escriben y tipean al mismo tiempo; pero no obstante hacen hincapié en la parte prestigiosa de su oficio al denominarlo «escritura». Yo tenía la costumbre de irritar a mis amigos académicos refiriéndome a lo que hacía cuando escribía como «mecanografiar». («¿Estás escribiendo?». «Sí, hoy mecanografié seis páginas»). Empleaba deliberadamente un término de baja calaña para describir algo prestigioso. Esta misma distinción común permitió a Truman Capote insultar a muchos de sus colegas escritores tildándolos de «mecanógrafos».

Si necesita más pruebas de la naturaleza física de la escritura, piense en la adicción a determinados instrumentos de escritura que hemos analizado antes. Las personas que usan un lápiz, una lapicera de punta roma o una máquina de escribir se vuelven adictas a la sensación de cada uno de esos instrumentos. Se sienten incapacitadas cuando se ven obligadas a utilizar un objeto que les provoca otra impresión táctil.

Piense también en el papel que desempeña la mecanografía en los hábitos de escritura de la gente. Más allá de cómo usted redacte sus primeros borradores, en última instancia habrá que tipearlos —tarea que quedará a su cargo o en manos de otra persona— y casi siempre más de una vez. La versión final destinada a los lectores serios requiere una copia limpia, y los autores que reescriben mucho también necesitan varias copias mecanografiadas hasta llegar a la definitiva. Volver a tipear los propios manuscritos es una tarea cansadora y aburrida (aunque la mayoría de la gente aprovecha la oportunidad para editarlos). Si usted delega el trabajo físico en otro, tendrá que esperar a que se lo entregue y luego corregir sus errores y sus malas interpretaciones. Pero retipear es absolutamente necesario, y de nuevo por otra razón física.

La mayoría de los escritores intentan, casi siempre sin éxito, ser prolijos. Uno puede ver lo que está haciendo en una página limpia, prolijamente mecanografiada. Las oraciones se leen de corrido y eso facilita imaginar qué efecto causarán sobre el lector. La página físicamente ordenada nos hace sentir, como por arte de magia, que nuestros pensamientos también están ordenados y que ello ha sido gracias a nuestra prolijidad física. A medida que crece, la pila de páginas alineadas con cuidado se parece cada vez más a un libro o un artículo terminados.

La reescritura destruye la prolijidad. Tachamos palabras o frases enteras,

dejando un renglón completo de equis o una raya gruesa trazada a lápiz en lugar del pensamiento certero y claramente expresado al que aspirábamos. Descubrimos que una idea que no cuaja donde la pusimos en primer lugar queda mejor en otra parte. Entonces la cortamos, dejando un enorme agujero o un fragmento de página. Los agujeros y los fragmentos no son fáciles de apilar. Entonces pegamos con cinta adhesiva la parte que hemos cortado en su nuevo lugar y reparamos el fragmento para poder colocar prolijamente los remanentes en nuestra pila de manuscritos. El manuscrito en cuestión pronto estará lleno de equis, agujeros y capas de papel pegadas unas sobre otras. En última instancia, la desprolijidad será tan molesta y engorrosa que volveremos a tipear las páginas afectadas… o incluso el texto completo. Lo que comenzó tan prolijamente está ahora tan marcado y confuso que el propio autor no puede comprender las anotaciones al margen y la profusión de asteriscos y flechas. Esa confusión, a su vez, destruye la precaria sensación de orden lógico y estético que el autor intentaba preservar. (Véase una descripción similar en Zinsser [1983, p. 98]).

Para la mayoría de los escritores, volver a mecanografiar los textos es parte de su rutina habitual de trabajo. Si usted reescribe tanto como yo, un manuscrito recién tipeado invita a posteriores revisiones. Es más fácil ver lo que estamos diciendo, y cómo lo estamos diciendo, en una página limpia. La página vieja y plagada de marcas, con su profusión de rastros de otras ideas y otras formas de expresarlas, solo sirve para confundirnos. Pero después redactamos el texto de otra manera, o incluimos otras ideas, sobre el nuevo manuscrito. Y tarde o temprano tenemos que volver a tipearlo. Muchos escritores repiten el proceso durante largo tiempo.

Volver a tipear un texto es físicamente arduo, no tan arduo como palear nieve o tender la ropa recién lavada, pero sí lo suficiente como para producir cierta fricción, cierta inercia. Todo escritor ha tenido que reescribir alguna vez una oración y, al ver que no tenía lugar en la página, ha hecho la vista gorda. Cortar y pegar es un proceso todavía más exigente. Muchas veces los escritores eluden la reescritura porque se cansan de solo pensar en el esfuerzo físico y mental que conllevará esa tarea.

La escritura en computadora elimina esa inercia. Para entender cómo, necesitamos que nos presenten la máquina sin asustarnos y del modo en que se la presentarían al más lego de los legos. Una microcomputadora o procesador de palabras no es solamente una máquina de escribir, aunque tiene teclado de máquina de escribir y, como en ella, hay que tipear los textos. («¿Pagaste dos

mil dólares por una máquina de escribir?»). Sin embargo, una microcomputadora difiere en gran medida de una máquina de escribir. No produce un registro permanente de todo lo que tipeamos. En cambio, registra nuestros textos temporalmente en su «memoria» y nos muestra parte de lo que ha guardado en una pantalla. Una vez que aprendemos a pedírselo, nos mostrará cualquier parte de esa memoria en la pantalla.

Dado que la computadora no registra permanentemente lo que escribimos, tendemos a sentirnos menos comprometidos cuando tipeamos algo. Bastará pulsar unas pocas teclas para borrar de la pantalla una idea mal expresada, como si nunca hubiera existido. Nadie conocerá jamás las torpezas que acabamos de escribir, ni nuestra manera tosca de expresarlas. No quedarán papeles abollados en el cesto a la espera de amigos curiosos que los vean… e incluso se atrevan a alisarlos y leerlos. Como no todo el mundo abriga esos temores —yo no los tengo, por ejemplo, pero algunos de mis amigos sí—, resolver estos problemas no es la mayor contribución de las computadoras.

La computadora realmente se destaca por haber dejado atrás la fricción física de la escritura. Reescribir ya no significa tachar una frase o una oración y escribir una nueva. Ahora, en cambio, usted «borra» la frase que no le gusta e «inserta» su reemplazante. Cuando desea mover un párrafo de lugar, no lo corta y lo pega en una nueva página. Lo «mueve» para borrarlo de su antigua posición y luego lo «escribe» en la nueva. (La mayoría de los programas utilizan los términos «cortar y pegar» para indicar esta operación). Si no le gusta cómo queda el párrafo en ese nuevo lugar, puede volver a colocarlo donde estaba utilizando los mismos comandos. Si decide cambiar una palabra o una frase, utilizará los comandos «buscar y reemplazar» que ofrecen la mayoría de los programas y que permiten hacer los cambios rápidamente y sin saltearse nada. (Un amigo mío se mostraba sumamente escéptico ante tanto entusiasmo hasta que le mencioné la función «buscar y reemplazar». Había modificado el nombre de uno de los personajes de su novela, que resultó publicada con una serie inexplicable de Johns que no había logrado detectar y cambiar por Jim).

Uno de los rasgos que más aprecio en los programas de los procesadores de palabras es el «contador de palabras». Usted puede dar la orden y saber, casi al instante, cuántas palabras ha escrito. No soy el único escritor que se autorrecompensa estimando (en realidad, contando) cuántas palabras ha escrito. (Hasta este momento llevamos 2412 en este capítulo, si le interesa el dato). Algunos autores se autoimponen una cuota diaria. Este comando les permite

saber cuándo llegan a cumplirla, ahorrándoles el tedio físico de contar las páginas y los renglones y multiplicar la cantidad de palabras promedio.

Esto es lo que le diría cualquier proselitista de las computadoras, y tenga en cuenta que todo dueño reciente intentará convertirlo a su nueva fe. ¿Por qué otro motivo estaría escribiendo este capítulo?

Los proselitistas hacemos que los procesadores de palabras parezcan idílicos. No lo son. Las computadoras generan su propia fricción. Lo peor que puede ocurrir (el primer temor que plantean los no usuarios) es «perder» algo que hemos escrito. Eso ocurre cada vez que una computadora universitaria de gran tamaño «se tilda» y pierde toda la información que tenía almacenada en su memoria. Usted podría perder lo que ha hecho por no haber comprendido del todo bien los comandos que obedece la máquina y haberle dado una orden que la llevó a borrar el «archivo» en el que estaba trabajando. Los autores suelen apegarse demasiado incluso al fragmento más ínfimo de su prosa y, convencidos de que jamás recuperarán esa manera perfecta de decir las cosas, consideran que estas pérdidas son tragedias increíbles. Es probable que sientan eso porque saben que el pensamiento es, por naturaleza, fugitivo. Las pérdidas son reales y tener que preocuparse por ellas es un gran precio a pagar por las facilidades del procesador de palabras.

Las personas que escriben los programas de los procesadores de palabras —es decir, las instrucciones que hacen hacer todas esas maravillas a las computadoras— rara vez redactan alguna otra clase de texto. Si lo hicieran serían escritores, no programadores. Por lo tanto, las instrucciones que le indican cómo usar un programa están escritas en el lenguaje de la programación y a menudo son difíciles de comprender para los no usuarios. La computadora le dirá cosas tales como «comando erróneo» o «error: ranura y unidad de discos fuera de rango». Hasta que se acostumbre a que le hablen de esa manera, es probable que la situación no le agrade.

Peor aún, y más pertinente para el tema que nos ocupa: algunas cosas que queremos hacer no son más fáciles de realizar en el procesador de palabras de lo que lo eran empuñando las tijeras y la cinta adhesiva… y son incluso más difíciles. Las computadoras almacenan lo que tipeamos en «archivos» en «discos», y a veces se hace dificultoso trasladar («mover») el material escrito de un archivo a otro cuando encontramos un lugar donde quedaría mejor, o guardar el material cuando la computadora nos avisa que el disco está lleno.

Escribir en computadora nos permite producir con rapidez muchas versiones

de un mismo pasaje o texto. Si estuvieran en papel, quizá las olvidaríamos en un sobre de papel manila hasta que, presas de la desesperación, recordáramos que una de esas versiones podría ser la solución mágica a todos nuestros problemas. Y la reconoceríamos directamente por su aspecto. Pero jamás podríamos inspeccionar con tanta facilidad las versiones de un texto almacenado en la computadora. Solo podríamos ver una lista de nombres de archivos… nombres que, poco después de haber sido inventados, generalmente pierden sentido para nosotros. La Apple I en la que escribí este libro es generosa y permite que los nombres de los archivos tengan hasta treinta caracteres, lo cual alcanza para hacerlos un poco descriptivos. Otras computadoras limitan la cantidad de caracteres a ocho, lo cual dificulta muchísimo saber qué contiene un archivo. De modo que el castigo por adoptar este nuevo método de escritura asistido por computadora podría consistir en no poder diferenciar los archivos y quedar inmerso en un fárrago de versiones superficialmente idénticas de un mismo texto.

Y además tendrá que aprenderse todas las palabras que cité entre comillas antes, y todos los comandos a los que aludí de manera tan casual. Muchos usuarios en potencia describen sus expectativas acerca de las computadoras diciendo: «Lo único que hay que hacer es apretar un botón y la computadora hará…». ¡Oh, no! ¡No hará nada de lo que usted piensa! Tendrá que dedicar tiempo para estudiar y dominar el léxico, y las ideas y maneras de mirar el mundo que subyacen a los términos. ¿Quién podría culparlo por no querer invertir tiempo en eso? Yo jamás lo habría hecho si hubiera tenido algo mejor que hacer. Pero acababa de terminar un libro extenso y tenía un poco de tiempo en mis manos: el diablo les encontró una tarea de que ocuparse.

Ningún proselitista me reveló el beneficio más importante de la escritura en computadora: cuánto más fácil resultaría pensar escribiendo (como lo describen los psicólogos cognitivos interesados en la escritura, que mencioné en los primeros capítulos). Como ya he dicho, casi siempre escribo un primer borrador casi deliberadamente desorganizado —es decir, todo lo que se me viene a la cabeza— con la expectativa de descubrir los temas principales que deseo trabajar a partir de lo que surge en ese flujo de escritura no censurada. Acostumbraba continuar escribiendo un segundo borrador, donde colocaba esos temas en un orden más o menos lógico. Después, ya en el tercer borrador, cortaba palabras, combinaba oraciones, reescribía algunas cosas… y en el transcurso obtenía una idea más clara de lo que pretendía decir. Por eso mis

páginas eran tan caóticas y estaban llenas de papelitos cortados y pegados. Me llevaba meses llegar al texto definitivo.

Ahora me lleva menos tiempo. Mientras escribo, empiezo a ver la estructura que tendrá mi prosa. «¡Sí, eso es lo que quiero decir!». En vez de guardar el pensamiento para usarlo en el futuro, vuelvo de inmediato al lugar apropiado y comienzo a insertar esa estructura en lo que estoy escribiendo. Nada de cortar ni de pegar en el sentido tradicional de las tijeras y la cinta adhesiva. Es mucho más fácil, y por eso me tomo la molestia de hacerlo. Y al hacerlo no interrumpo el flujo de mi pensamiento con tareas físicas. Cuando imprimo mi primera «copia dura» ya tengo entre manos lo que, antes de la computadora, habría sido un tercer o un cuarto borrador.

Ese cambio en mis hábitos ilustra algo acerca de lo cual mienten sistemáticamente las personas que escriben sobre computadoras. Mentir quizás sea una acusación muy fuerte, y la palabra «mistificar» tal vez magnificaría demasiado el asunto. Pero esa manera que tienen de malinterpretar las cosas dificulta la comprensión de lo que sería trabajar con una computadora. Oculta lo que es esencial: que para poder aprovechar la computadora tendremos que modificar sustancialmente nuestra manera de pensar y llegar a transformarnos en adictos a ellas… mucho más de lo que soñábamos o de lo que deseábamos.

Todos los artículos sobre «cómo comprar una computadora» dan el mismo consejo. Decida lo que quiere hacer con su computadora: escribir cartas o libros, llevar la contabilidad, hacer presupuestos, jugar juegos… Después compre el *software*. Vea cuáles programas hacen exactamente lo que usted desea que hagan. Y luego adquiera esos programas para su computadora.

Parece un consejo sensato. Pero no podrá (ni le aconsejo) seguirlo, por razones inherentes a las computadoras y los motivos que nos inducen a usarlas. El consejo presupone que usted ya sabe lo que quiere hacer. Quiere escribir su tesis de doctorado o llevar su contabilidad. Pero recuerde que usted ya hace esas cosas, mediante rutinas eficaces y satisfactorias previas a la existencia de la computadora. La revista le dice que puede encontrar un programa que le permitirá hacer exactamente lo mismo que ya está haciendo.

Eso es una mentira, porque no se pueden hacer las cosas de la misma manera. Si acostumbra escribir sus artículos académicos en papel amarillo con renglones y con una lapicera de tinta verde… no podrá reproducir el método. Es imposible hacer eso en una computadora. Si le gusta componer sus ensayos académicos escribiendo en tarjetas que luego ordena y pega con cinta

adhesiva… tampoco podrá hacerlo. Si decide escribir en una computadora, tendrá que aprender a hacer de una nueva manera lo que antes hacía a través de sus viejas rutinas.

Pero tenga en cuenta que usted no está acostumbrado, en absoluto, a esa nueva manera de escribir que le ofrece la computadora. Por supuesto que si compra una es porque quiere escribir (o llevar la contabilidad) de una forma nueva y más ventajosa. Pero eso requiere abandonar los viejos hábitos. Algunas personas se resisten a hacerlo. Preguntan con aire suspicaz si podrán reescribir sus artículos pero siguen guardando la versión más antigua porque les gusta más, o quieren saber si podrán seguir guardando carpetas llenas de pedazos de papel con anotaciones o cualquiera de los otros rituales a los que sean afectos. ¿Pero para qué tomarse la molestia de aprender todos los comandos y nuevos lenguajes y peligros de perder lo que ha escrito si piensa seguir haciendo lo mismo que hizo siempre? De ese modo no aprovechará las cosas buenas que la computadora tiene para ofrecerle.

Entonces usted quiere hacer algo nuevo y los columnistas especializados mienten por segunda vez cuando afirman que solo necesita encontrar el programa que lo haga. Pero usted no podrá seguir ese consejo porque es imposible que sepa lo que quiere hacer hasta que haya incorporado esa nueva manera de trabajar y haya empezado a pensar como la computadora. Cuando eso ocurra, ya no querrá escribir como solía hacerlo.

Querrá hacer aquello que no sabía que podía hacerse. Trabajará y pensará en formas que le resultarán extrañas e incluso inquietantes en un principio. La saga de William Zinsser acerca de cómo aprendió a usar la tecla «borrar» de su computadora —primero, tuvo que aprender a borrar las letras, después las palabras, y luego a usar la función «buscar» para borrar todas aquellas cosas que deseaba— describe con exactitud este fenómeno (Zinsser, 1983, pp. 71-75).

Cada persona aprovecha las posibilidades que brinda la computadora de manera diferente. Para mí, el uso de la computadora significó aprender a pensar en módulos, aprender a lidiar con unidades pequeñas de material que puedo reunir o separar de varios modos para ver cómo resulta. También edito mucho en pantalla y gracias a eso salteo la etapa de imprimir una versión en papel para trabajar sobre ella, como hacen tantos otros. Eso me permite observar cinco o seis maneras diferentes de decir lo mismo antes de decidirme por una. Incluso, para compararlas, puedo ponerlas en orden una debajo de la otra.

Poder hacer todas estas cosas no es necesariamente útil. La tercera mentira es

que la computadora nos hace ahorrar tiempo. No es verdad, precisamente porque aprendemos a pensar tal como piensa la computadora. Usted podría ahorrar tiempo *si* solo hiciera con la computadora el trabajo que tenía en mente cuando la compró. Por cierto, podrá mecanografiar más rápido sus cartas y cometer menos errores *si* lo único que hace es tipear cartas. Pero en ese caso no estará aprovechando su computadora en su justa medida. Su computadora no vale el tiempo ni el dinero invertidos en ella si solo la utiliza para escribir unas pocas cartas un poco más rápido y sin errores. Así se empieza a pensar. Usted quiere hacer más cosas y algunas posibilidades se presentan de inmediato. Pero concretarlas le insumirá todo el tiempo que ahorró en la tarea original, e incluso más.

Cuando empecé a interesarme por las computadoras, mi hija —que había estudiado computación en la escuela— me advirtió que probablemente me volvería loco. ¿Por qué? Porque me encantan los rompecabezas y la computadora es una fuente interminable de rompecabezas. Uno siempre puede intentar hacer algo que la computadora en realidad no hace… pero que, no obstante, parece ser una cosa que hacen las computadoras. Schiacchi (1981) cuenta la anécdota de un laboratorio atestado de físicos tozudos que dedicaron varios meses a intentar que el programa procesador de palabras de su computadora principal formateara los informes mejor de lo que lo hacía. Eso no tenía nada que ver con el contenido de los informes, pero sí con la manera en que quedaban distribuidos en la página. Los científicos querían que la computadora hiciera lo que cualquier mecanógrafo competente hubiera hecho dormido. Como no eran expertos en computadoras, demoraron un tiempo en resolver el problema y explicaron que tuvieron que hacerlo porque necesitaban informes «formateados profesionalmente».

Mi propia análoga estupidez es todavía más loca. Surgió de la proliferación de *hardware* y *software* compatibles con mi computadora Apple. Dado que muchos fabricantes producen impresoras y tarjetas de impresión interfaz compatibles con Apple, y procesadores de texto que funcionan en una Apple, ningún manual de uso contiene jamás las instrucciones necesarias para hacer lo que usted desea hacer y según todas las combinaciones de equipamientos con que desee hacerlo. (Zissner se ahorró estas tentaciones siendo fiel a IBM). Además, las Apple son merecidamente famosas por su capacidad de crear imágenes gráficas. Eso significa que pueden crear una variedad de tipografías, más de las que en general incluyen todas las impresoras, y gracias a eso

multiplicar las complicaciones. Yo tenía algunos programas que producían tipografías en pantalla. Y quería imprimir lo que escribía con mi programa procesador de texto utilizando esas tipografías. De haberme consagrado a los estudios clásicos o bíblicos, mi deseo intenso de imprimir en griego y en hebreo lo que había escrito habría estado justificado. Dado que yo no sabía una palabra de griego y que mi conocimiento del hebreo se limitaba a los rudimentos del idioma estudiados en ocasión de mi *bar mitzvahy* es evidente que solo me interesaba resolver el rompecabezas. Después de provocar sin éxito a los que me habían vendido el procesador de palabras, finalmente encontré un aviso de un programa que imprimiría mis textos en cualquier tipografía que deseara. Luego de experimentar un rato y de aprender a usar varias funciones de la computadora que hasta entonces no había necesitado, logré que el programa anduviera y me sentí muy contento. Escribí cartas a todos mis amigos en diez tipografías diferentes. Supongo que dediqué quince o veinte horas a resolver este problema. No obstante, una vez que aprendí cómo hacerlo dejó de parecerme tan interesante. Entonces decidí que lo que verdaderamente necesitaba era imprimir, justo en la mitad del texto, unas imágenes pequeñas que podía dibujar con un programa gráfico. (Mi nueva Macintosh me ha facilitado demasiado las cosas: ahora tengo que encontrar un motivo para hacer eso). Escribir me lleva menos tiempo, pero dedico casi todo el tiempo que ahorro a complacer nuevos deseos.

Cuando empecé a pensar como una computadora, encontré nuevas cosas para aprender y hacer que eran mucho menos frívolas. Los autores de sociología conservan la información en diversos formatos: anotaciones de lectura, notas de campo, resúmenes de resultados, ideas para organizar los materiales, memos sobre una u otra cosa. Todo académico necesita un sistema para organizar sus papeles y los programas de computadoras llamados «ordenadores de archivos» o «bases de datos» cumplen en cierto modo esa función. Desafortunadamente, los más grandes usuarios de las bases de datos son las empresas comerciales, que las utilizan para el seguimiento de clientes, las tareas de inventario, las órdenes de compra y los gastos. Pero los académicos necesitan algo más flexible, algo que no haya sido diseñado para manejar grandes cantidades de materiales muy similares entre sí, que no haya sido hecho a medida para las preocupaciones financieras y que se ocupe menos de ordenar las listas de correo según el código postal y más de organizar ideas tentativas. Esos programas existen, pero tendrá que desentrañarlos de la masa de material que compite con ellos y aprender a usarlos para que hagan lo que usted desea. Yo mismo lo hice y estoy sumamente

satisfecho con el resultado, pero también veo que los académicos querrán desarrollar por su cuenta ese sistema y que eso conllevará un costo considerable debido al tiempo y el esfuerzo que les demandará pensar conscientemente nuevas alternativas a sus viejos hábitos. (Becker, Gordon y Lebailly [1984] debaten los criterios de manejo de notas de campo y otros materiales similares por medio de computadoras).

De modo que una microcomputadora probablemente le hará sentir que su trabajo es más fácil… pero tenga en cuenta que ya no será el mismo trabajo y que quizás no ahorrará un solo minuto ¡Y eso que todavía no he mencionado los juegos de computadora!

Qué se puede hacer con una computadora (2007)

Veinte años atrás todo cambió: nuevas máquinas, nuevos programas, nuevas posibilidades. Los usuarios de computadoras —ya no más aquellos vacilantes y temerosos conversos venidos del mundo de las máquinas de escribir— han crecido pensando que la computadora es la herramienta básica para todo aquello que implique palabras y números. Hoy en día los usuarios dan por sentada la facilidad de cortar y pegar, de encontrar referencias y atas con programas de búsqueda y a través de Internet, de detectar y eliminar errores de ortografía y tipografía con un corrector de palabras, de enviar borradores y artículos terminados a cualquier parte del mundo por correo electrónico. ¡Por supuesto que sí!

E igualmente por supuesto, nada ha cambiado. La computadora continúa siendo una máquina temible y semiincomprensible, a pesar de todos los esfuerzos de especialistas inteligentes y serios que redactan los manuales técnicos por hacerla parecer simple y lógica. La lógica de la computadora sigue siendo arbitraria —no es algo que uno pueda comprender a través del razonamiento—, los comandos (por no mencionar los aterradores «mensajes de error») siguen siendo arcanos e insondables. Los usuarios comunes ignoran la

mayoría de las características especiales de las que los fabricantes hacen alarde, porque temen (casi siempre con justa razón) causar inadvertidamente un impacto fatal y perder el trabajo que tanto se esforzaron por conservar. Por eso, aunque la última sección pueda parecer ahora un poco arcaica, si se toma la molestia de cambiar algunos nombres, verá que todavía y en buena medida permanece vigente.

Parte de lo nuevo simplifica la escritura del modo en que he señalado, pero también han aparecido nuevos peligros y amenazas. Aquí están. (Después de 2007, cada año traerá nuevos desarrollos que, es obvio, no puedo considerar aquí y de los que probablemente ni siquiera tenga conciencia).

Superar las limitaciones físicas del papel

Las computadoras nos liberan de lo que sabemos hacer fácilmente con una hoja de papel y una máquina de escribir. El papel crea limitaciones físicas, dificulta el traslado de los escritos, condena a los autores a tener que ocuparse de enormes e ingobernables pilas de anotaciones, críticas, citas, reimpresiones y fotocopias. Las máquinas de escribir nos limitan a los pequeños conjuntos de caracteres y símbolos alfanuméricos de sus teclas. Las computadoras terminan con esas restricciones y nos permiten utilizar métodos más simples para organizar lo que queremos decir en una forma fácilmente accesible.

Guardar y recuperar. Las computadoras proveen maneras más simples y más eficaces de hacer lo que muchos de nosotros hemos hecho siempre: escribir notas desorganizadamente y al azar, y luego guardarlas hasta decidir cómo y dónde utilizarlas. A veces las notas son ideas a desarrollar; otras, montones de información (las tarjetas de 3 x 5 cm, en las que generaciones de historiadores han apuntado las cosas que descubrían en sus documentos de estudio). No necesitan demasiada estructura porque son, precisamente, la materia prima a partir de la cual el autor crea la estructura. Esa virtud conlleva un defecto

complementario: no siempre podemos encontrar lo que sabemos que está en alguna parte en esa pila de papeles.

Algunos métodos tempranos cuasicomputacionales más de una vez nos ayudaron a resolver el problema. Todo consistía en elegir «palabras clave» y marcar las tarjetas de modo tal de poder encontrar todas aquellas que contuvieran esas palabras. Las tarjetas con el borde superior doblado cumplían la misma función:

> Cuando estaba escribiendo mi tesis de doctorado […] tenía una caja enorme llena de tarjetas con índice; en cada una de ellas había copiado las notas de un libro o artículo que había leído. No eran tarjetas con índice comunes. ¡Eran alta tecnología! Para ayudarme a recorrer la complejidad de sus múltiples asociaciones, todas tenían pequeños orificios en los márgenes. En cada caso, por medio de una perforadora especial, hacía una muesca en el borde de la tarjeta que adosaba al o los orificios correspondientes a la «palabra clave» o la idea que desarrollaba ese libro o artículo. Para «buscar» en la caja aquellas tarjetas que estuvieran relacionadas con cierta palabra clave, deslizaba una aguja de tejer en el orificio correspondiente y la levantaba, y sacudía las tarjetas. Todas las tarjetas que caían de la aguja al escritorio (o al suelo) tenían esa palabra clave. Para hacer una búsqueda Yo una búsqueda O, repetía la acción con las tarjetas que habían caído o con las que habían quedado en la aguja, respectivamente (Neuberg, 2006).

Una gran variedad de aplicaciones de computadora (descriptas, entre otras maneras, como «administradores de contenido») preservan ahora aquella libertad de las tarjetas de 3 x 5 cm pero sin su forma restrictiva. Usted escribe, en un espacio en blanco, lo que podría haber escrito en la tarjeta. Puede revisar su colección de espacios a la vieja usanza, hojeando las entradas. Pero, si no recuerda casi nada del contenido de la tarjeta que está buscando, quizás apenas una palabra o un nombre o una fecha, podrá pedirle a la computadora que inicie la búsqueda por usted. El *software*, que ha indexado sin obstrucciones cada palabra que usted ha escrito y notado cuáles de las tarjetas que completó antes las contienen, obedecerá un simple comando y encontrará esas tarjetas y las pondrá en orden para que usted las inspeccione. Usted puede descartar lo que no necesita sin preocuparse por alterar el orden. Puede buscar lo que hay en la pila y que ha encontrado siguiendo otros criterios. También puede incorporar fácilmente materiales no verbales: gráficos y esquemas, fotografías, clips de películas, sonidos y música (olores no, todavía…), asegurándose de incluir

suficientes palabras para que las funciones de búsqueda (que aún no reconocen los elementos no verbales) puedan encontrar lo que busca. También puede incluir *links* con ítems en otros lugares de su computadora o en Internet.

Los aficionados reconocerán que todos estos programas son versiones de lo suele llamarse lisa y llanamente «base de datos», y de hecho los programas de bases de datos pueden servir a los mismos propósitos… aunque no parecen ni son tan atractivos de manejar. (Véase Becker, Gordon y Le Bailly, 1984). Algunos programas están diseñados para satisfacer un conjunto específico de requisitos claramente definidos. Otros, más abiertos, pueden hacer muchas cosas diferentes, dentro de un amplio espectro de posibilidades. El clásico programa «lleno de posibilidades» es la hoja de cálculo: un conjunto de celdas que contienen números o fórmulas. Así de simple. Hará cualquier cosa que usted crea posible que haga la fórmula. Todas las versiones de este programa han sido adaptadas a cada necesidad para realizar cálculos financieros, pero la lógica subyacente se ha hecho a medida para muchos otros usos, algunos de ellos inesperados.

Si usted encuentra un programa que maneje su conjunto de material verbal, numérico, gráfico y auditivo tal como usted quiere, se sentirá como en su casa. Si no puede encontrarlo, no obstante podrá adaptar a su medida uno de los programas más generales… pero en ese caso quizás deba realizar más tareas de programación de las que en realidad desea.

Dibujos. El papel no nos limita tanto como tendemos a creer. Aunque la mayoría de las personas consideran necesario hacer anotaciones y listas de ideas en orden lineal, comenzando desde el margen superior de la página hacia abajo, existen otras posibilidades. Una vez me tocó sentarme al lado de un estudiante de posgrado que también era historietista, y me sorprendió ver cómo organizaba sus notas acerca de la conferencia que estábamos escuchando. Había escrito el título de la conferencia en el centro de una de las grandes páginas de su cuaderno de dibujo y luego comenzó a distribuir las ideas subsiguientes en varios otros lugares de la página, agregando líneas aquí y allá, indicando conexiones, fuera de las lineales, que tenían sentido para él.

Eso me pareció, y aún me sigue pareciendo, de una libertad muy grande. Y cabe señalar que algunas aplicaciones de la computadora permiten hacer algo parecido sin necesidad de tener habilidades artísticas o de diseño. Se pueden colocar gráficos de varias formas (cuadrados, círculos, óvalos, a veces formas

inventadas) y colores en cualquier lugar de la pantalla, e identificar con un título corto las personas, posiciones o pasos que representan dentro del proceso. Se pueden conectar los gráficos con líneas cuyas variaciones indiquen cómo está vinculado aquello que simbolizan. Una línea gruesa podría indicar una relación temporal: X viene antes de Y, y conduce a Z. Una línea cortada podría señalar causalidad: X causa Y y es causada por Z. Las líneas pueden mostrar conexiones de semejanza o parentesco o funciones organizacionales… lo que sea que se desee o necesite. Todo esto expresado en un lenguaje visual y rápido de captar que facilita las descripciones complicadas. (El esquema de los procesos de desviación, en la página XX del capítulo 3, es un buen ejemplo de esto). Cuando se cliquea sobre la forma, puede aparecer un texto explicativo. El diseño físico comunica lo que se desea que comunique, aunque uno sea el único capaz de entenderlo. Es una herramienta de trabajo y a muchas personas les gusta este modo de pensar. También se la puede usar para comunicar ideas a otros: no es más que una versión del anticuado pizarrón de la escuela con sus tizas de colores y su borrador siempre a mano.

Organizador de ideas. Jamás he bosquejado lo que iba a decir antes de comenzar a escribir, lo cual es bastante sensato dada mi insistencia en utilizar la escritura para descubrir lo que pienso. Uno no puede hacer un bosquejo sin establecer físicamente, sobre la superficie de escritura, cuál será la estructura de su texto… cosa que jamás sé antes de empezar a escribirlo. Escribir a mano alzada me permite saber lo que pienso.

Entonces descubrí los organizadores de ideas, una suerte de aplicación de la computadora que ayuda a organizar lo que estamos escribiendo en una forma jerárquica y provisional: creando puntos, escribiendo textos, ordenando y reordenando los puntos, alterando su importancia y sus conexiones, y luego modificando todo ese caos interminablemente, como si fueran piezas de un rompecabezas, hasta encontrar la manera de ponerlo en orden. Se pueden aprovechar todas las ventajas de hacer un bosquejo, pero nada queda fijado de forma permanente sobre el papel. Solo parece estarlo.

Para mi generación, «cortar y pegar» no era una metáfora sino una acción real. La única y ligera diferencia radica en que lo que yo hacía era producto de la cinta autoadhesiva. Jamás me vi obligado a usar la cola plástica, que tantas manchas me causó en la escuela primaria y secundaria, pero igual podía unir pedazos de textos cortados de una versión anterior con cinta, y crear de ese

modo grandes esculturas de papel que en última instancia debía volver a tipear o (cuando me hice investigador y luego profesor y tenía gente que lo hacía por mí) mandar a tipear para comenzar todo de nuevo. Después de muchas idas y venidas, descubría la estructura que funcionaba para lo que por fin había descubierto que quería decir, y en consecuencia, daba por concluida esta etapa y me preparaba para la edición renglón por renglón que describí en el capítulo 4.

Los organizadores de ideas de la computadora hicieron que ese método tedioso y devorador de nuestro precioso tiempo pasara a la historia. El primer organizador de ideas que usé era una encarnación directa y visualmente atractiva de la metáfora. Uno podía crear «temas», oraciones o frases que anunciaban el texto que esperaba producir sobre ellos; redactar el texto explicativo que sugería el tema recién creado; y, lo más importante de todo, mover los temas de lugar con ayuda del *mouse*. También podía escribir primero el texto subordinado y luego crear el tema. Podía subordinar el nuevo tema o colocarlo en un nivel más alto o en el mismo nivel del último tema trasladándolo a ese lugar de la pantalla. Al hacer eso interminablemente, uno ajustaba y reajustaba la estructura lógica implícita en el organizador de ideas, y lograba que se adaptara al texto que la acompañaba o que el texto se adaptara a la lógica: sin cortar ni pegar nada, ni siquiera como una metáfora computarizada de aquel viejo sistema.

Así descripto, no parece gran cosa. ¡Vaya descubrimiento el mío! Pero se conecta con la manera de trabajar que recomendé en el capítulo 3, y continúo recomendando. Hoy por hoy, mi rutina es comenzar a escribir en un programa organizador de ideas, vinculando todo lo que se me pasa por la cabeza. Por ejemplo, escribo (el ejemplo proviene de una investigación que estamos realizando con Rob Faulkner sobre el repertorio del *jazz*, analizada en Becker y Faulkner [2006a, 2006b]) que algunos músicos de *jazz* se destacan por «saber mucho de melodías». Ese es mi primer «tema». Después, como segundo tema, en el mismo nivel lógico del primero, pongo el título de un artículo de Dick Hyman, un experimentado pianista de *jazz*, llamado «Las 150 melodías estándar que todo el mundo debería conocer». Continúo agregando temas hasta que advierto que algunos de ellos convergen en una idea que podría ser un tema subordinante —el valor moral que los músicos de *jazz* otorgan al hecho de conocer muchas canciones—, que sugiere a su vez un encabezamiento más abarcador capaz de contenerlos a ambos, y decido llamarlo, por el momento, la «moral del repertorio». Hago un encabezamiento con ese nombre y vuelvo a mis dos puntos más pequeños, más abajo en la pantalla.

Del mismo modo, varios puntos específicos sobre nuestras observaciones acerca de lo que los músicos prefieren tocar en diferentes lugares se transforman en subtítulos bajo un encabezamiento acerca de cómo los requisitos de los distintos lugares de actuación configuran el repertorio. Eso me conduce a hacer una lista de otros ejemplos que podríamos querer mencionar. A medida que continúo creando temas y moviéndolos de lugar, decido que la manera en que los músicos tocan aquellas canciones que nunca habían tocado antes, aunque no tengan la partitura frente a los ojos, es en realidad parte de un tema más grande relacionado con las capacidades requeridas para ser un intérprete musical del tipo que estamos estudiando. Y traslado un montón de temas menores bajo ese encabezamiento.

Mientras manipulo los temas, me detengo a desarrollar uno de ellos: escribo uno o dos párrafos para explicar lo que pienso sin entrar en detalles, con la intención de pulir luego el estilo. Y eso dispara otra idea, y por ende más temas. A medida que continúo agregando, moviendo y desarrollando temas, genero un organizador de ideas que posee una especie de sentido provisorio (y si todavía no lo tiene, puedo seguir moviendo temas y textos hasta que lo tenga). Las conexiones lógicas que van apareciendo son parte de un proceso de análisis que en última instancia producirá el resultado final: el que saldrá a la calle. Y cuando tenga este resultado en bruto, también tendré gran parte del texto que irá debajo de los puntos del organizador de ideas… y lo que tenía para decir en los textos breves que generó el organizador de ideas habrá generado a su vez más puntos para este. Este ida y vuelta del tema y el texto es más fluido que hacer un organizador de ideas y luego escribir lo que nos sugiere. También lleva menos tiempo del que tenderíamos a pensar porque no perdemos ni un segundo en preocuparnos por la ubicación de tal o cual tema. Y, lo más importante de todo, jamás tuve que ir a buscar las tijeras y la cinta autoadhesiva para ordenar la última versión de mis incoherentes pensamientos. Nada de volver a tipear, nada de la fricción física que podría tentarme de dejar todo para mañana.

Viejas tareas facilitadas, nuevas tareas posibilitadas

Viejas tareas facilitadas, nuevas tareas posibilitadas

Facilitar la música y las artes visuales (es un decir). Las computadoras les han hecho la vida más fácil a aquellas personas cuya escritura se beneficia con la inclusión de otros materiales que los convencionalmente impresos. Fotografías, dibujos, tablas, gráficos estadísticos pueden prepararse en un *software* creado para ese fin y luego ser insertados en el texto allí donde el autor desea, obviando el temor muchas veces justificado de los autores a que un diseñador desaprensivo (que los hay, los hay) confunda el sentido y el significado de la obra; por supuesto que los diseñadores gráficos casi siempre tienen mejores ideas que los escritores para expresar visualmente un significado, pero al menos ahora los escritores pueden dejar en claro lo que pretenden.

Si usted escribe sobre música, siempre le convendrá incluir ejemplos musicales —tanto en forma de partitura como en forma de grabaciones— para ayudar a los lectores a comprender de qué está hablando. Ahora puede preparar las partituras e incluso hacer una grabación para acompañarlas con relativa facilidad (en realidad no es tan fácil, pero sigue siendo más simple que hacerlo de otro modo).

Desafortunadamente para los escritores, estas comodidades para incluir materiales diversos conllevan una nueva dificultad. Los propietarios de los derechos de las fotografías, obras de arte y piezas musicales están haciendo grandes esfuerzos por cobrar las regalías que probablemente se les deben, y piden más cuanto más breve o pequeño es el fragmento de la obra que se desea reproducir. Las editoriales, preocupadas por la posibilidad de juicios, insisten en que los autores obtengan derecho legal a utilizar todo el material que empleen. A raíz de esto, obtener las autorizaciones para reproducir música u obras visuales se ha transformado en un infierno que la mayoría de los escritores daría la vida por evitar. (Bielstein [2006] aporta una guía amplia y amigable para ayudar a salir a los autores de este caos). Si su texto no requiere la reproducción de obras específicas, bien podría considerar crear sus propias fotos o su propia música para ilustrar los puntos que desea ilustrar. Pero no todo el que desea hablar de arte es capaz de producirlo. Y no olvide que usted no puede crear obras cuyo interés histórico o estético radica en su autenticidad, en que han sido realizadas por quienes usted dice que las realizaron, no por usted.

Bibliografía. Hoy en día resulta increíblemente fácil reunir una bibliografía

gigante sobre cualquier tema que desarrollemos: un poco de Google, otro poco de bibliotecas *on line*, un programa que reúna esa información en forma permanente en su base de datos y luego la comunique en cualquier estilo que un periódico o una editorial puedan requerir… Eso es todo lo que se necesita para producir la cada vez más solicitada reseña de la literatura existente sobre un tema. Y todo está fácilmente disponible, sobre todo para quienes tienen acceso por computadora a la biblioteca de una universidad.

Se usan palabras clave para buscar un amplio conjunto de registros, como si se tratara del catálogo de una biblioteca que describe los contenidos de los libros y los artículos. Podrían buscarse palabras que integren los títulos de los libros, o los resúmenes que normalmente preceden al artículo impreso, o la lista de palabras clave que los periódicos casi siempre solicitan a los autores. Luego se disponen las palabras en una sola lista, quizás sin que todas hayan sido leídas, y se anexa la lista al manuscrito como soporte de la «reseña de la literatura», que cada vez más se ha transformado en el ejercicio ritual de «estar seguro de no dejar fuera nada que alguien pudiera pensar que debería haberse incluido».

Las computadoras no han sido una bendición bibliográfica para todos. Si bien les han facilitado las cosas a los autores atormentados, se las han dificultado a los lectores atormentados. Dado que las búsquedas computarizadas hacen viable la compilación de largas listas de referencias, los autores tienden a referir mucho más material del que es pertinente para lo que están diciendo. Un simple marcador de posición me dice cuándo una referencia en el texto es irrelevante y puede ser sabiamente pasada por alto. Si la cita en el cuerpo del texto incluye páginas específicas —por ejemplo, «Becker, 1986, pp. 136-139»—, supongo que el texto referido realmente contiene algo relevante para la idea que intenta desarrollar el autor. Pero si solo dice «Becker, 1986», en referencia al libro en su totalidad, estoy seguro de que es irrelevante e incluso sospecho que el autor jamás leyó «Becker, 1986», que encontró la referencia en una búsqueda bibliográfica y que pensó que sería adecuado incluirla. Después de todo, no cuesta nada.

Lo que alguna vez se pensó como una ayuda para los lectores académicos que necesitaban saber dónde buscar aquellas ideas que les interesaban, y para brindar una manera de verificar la exactitud de las citas textuales y otros materiales citados, se ha transformado en un ejercicio ritual en el que la computadora hace el trabajo cuyos frutos espera cosechar el autor. El lector sufre con un texto sobrecargado de citas y referencias que no son útiles y que además

interfieren en la continuidad de las ideas del texto.

La computadora es una gran ayuda, pero es también una trampa. Fíjese por dónde camina.

Una última palabra

De 1986

La lectura de este libro no resolverá todos sus problemas de escritura. Difícilmente resolverá alguno de ellos. Ningún libro, ningún autor, ningún experto… nadie puede solucionar sus problemas. Son suyos. Usted tiene que deshacerse de ellos.

Pero, de las cosas que he dicho, podría extraer algunas ideas que lo ayuden a resolverlos, o por lo menos, a empezar a trabajar sobre ellos. Por ejemplo, puede eludir la maldición de intentar hacer las cosas bien desde un principio, y en consecuencia no hacerlas, escribiendo cualquier cosa que se le ocurra en el primer borrador. Si ha seguido mis argumentaciones, ya sabrá que todo se puede corregir más tarde y que, por lo tanto, no hay necesidad de preocuparse por los defectos y carencias del primer borrador.

Puede evitar la superficialidad y la fanfarronería de la escritura «con clase» repasando su prosa reiteradas veces para eliminar aquellas palabras que en realidad no funcionan. Puede pensar qué clase de persona desea ser cuando escribe, y cómo la *persona* que adopte incidirá en la credibilidad de lo que diga. Puede tomar en serio sus metáforas y ver si todavía tienen sentido. Si presta atención, puede llegar a controlar gran parte de lo que hace.

Podría continuar en esta línea, resumiendo lo que ya he dicho, pero usted puede recoger mis consejos y las pistas que le he dado con la misma facilidad que yo. El hecho de tener pistas, como ya he dicho, no resolverá el problema. Ninguno de mis consejos funcionará a menos que usted haga de ellos una práctica habitual. Si quiere sacar provecho de estas u otras sugerencias, úselas, póngalas a prueba en diversas circunstancias y en una variedad de tareas de escritura. Adáptelas a sus preferencias, estilo, tema y público lector. Usted las ha leído, pero aún siguen siendo mías. Si no las hace suyas utilizándolas, no serán otra cosa que maneras de evadir la ardua labor de cambiar su manera de hacer las cosas.

Lo antedicho sugiere que la fuerza de voluntad y el trabajo esforzado resolverán las cosas. Aunque he intentado evitarlo, esa preceptiva moral a lo Ben Franklin acecha en todo lo que he dicho. En parte es verdad: sin trabajo, no pasará absolutamente nada. Pero no se confunda pensando que lo único que se necesita es trabajar mucho. Muchos sociólogos trabajan hasta extenuarse y consiguen muy poco a cambio. También debe correr algunos riesgos, permitir que otros vean su trabajo, abrirse a las críticas. Eso puede ser aterrador, e incluso doloroso, a corto plazo. Pero a la larga, las consecuencias de no hacer el trabajo son mucho más dolorosas.

No tiene por qué empezar escribiendo un libro. Escribir cualquier cosa —cartas, diarios íntimos, memorandos— exorcizará parte del misterio y los peligros de la escritura. Yo escribo muchísimas cartas. También escribo notas, para mí mismo y para las personas que trabajan conmigo o con quienes comparto algún interés. Suelo repasar estos documentos azarosos y escasamente censurados en busca de ideas, a medio pensar pero a lo mejor interesantes, y en busca del comienzo de algo más serio.

Una segunda lección de este libro, implícita en cada capítulo y explícita en la mayoría de ellos, es que escribir es un acto organizacional que responde a las restricciones, las oportunidades o los incentivos que nos presenta la institución para la cual escribimos. Por lo tanto, otra de las razones por las que mis consejos podrían no ayudarlo a mejorar su escritura sería que la organización social donde usted trabaja le exigiera escribir mal. Los sociólogos y otros académicos suelen insistir en que sus textos no sería aceptados por los profesores, editores y las casas editoriales para quienes trabajan si escribieran de esa manera lisa y llana por la que abogo. (Véase la carta antes citada de Hummel y Foster al editor, acerca del capítulo 1). No creo que eso sea cierto en líneas generales, pero indudablemente debe de ser cierto a veces y en algunas organizaciones. Orwell creía que la presión por disimular las realidades políticas inducía a los funcionarios y a sus adeptos a escribir de una manera que, en vez de comunicar, disimulara. Algunas personas piensan que los académicos operan bajo restricciones similares, quizás no de orden político sino fundamentadas en los supuestos propios de cada disciplina. Un amigo psicólogo me dijo una vez que el editor de un periódico de gran tirada lo había felicitado por un artículo bastante poco convencional, y que enseguida había agregado: «Por el amor de Dios, no me lo envíes. ¡No me atrevería a publicarlo, porque no está escrito como corresponde!».

Si la organización social causa problemas, también contiene en su seno el material necesario para las soluciones. Los académicos no deberían presuponer, por ejemplo, que deben hacer las cosas de una manera inferior a sus posibilidades, sin haber hecho antes algunas pruebas. La disciplina puede contener los recursos organizacionales que usted necesita para hacer las cosas de otro modo. La mejor forma de averiguar si realmente está obligado a escribir mal es intentar otra cosa y ver qué ocurre.

La organización social, incluso de otra manera, puede impedirle llevar a cabo estos experimentos (típicamente) simples e inocuos. Las actividades reguladas de la vida académica a menudo esconden los respaldos sociales que nos permiten correr riesgos. Por cierto, como lo dejara en claro Pamela Richards al describir los riesgos de la escritura, los investigadores suelen tener la costumbre de ponerse palos en la rueda unos a otros. Usted no querrá correr ninguno de los riesgos que sugiero, por muy modestos que sean, si tiene sobradas razones para temer a sus colegas: jóvenes y viejos. Una manera de evitarlo es construir redes de ayuda mutua. Como bien dice Richards, si mira a su alrededor encontrará personas dispuestas a ayudarlo, podrá asumir el riesgo y enfrentar sus temores y, en consecuencia, descartar los miedos superables o infundados.

Algunas personas consideran que mis sugerencias de una aparentemente infinita reescritura son poco realistas o innecesariamente heroicas. Nadie tiene tanto tiempo para dedicarle a eso, dicen. ¿Cómo soporta trabajar tantas horas? Todo esto es indicio de un gran malentendido. Nadie ha llevado a cabo los estudios exhaustivos que lo demostrarían, pero de todos modos estoy seguro de que los académicos que escriben de esa manera emplean menos tiempo en redactar siete u ocho borradores que el que otras personas invierten en uno solo. No es porque tengan un talento especial. Simplemente es producto de la diferencia entre intentar escribirlo a la perfección en la cabeza de una sola vez y escribirlo en papel o en la pantalla de la computadora anotando todas las cosas, grandes o pequeñas, que se les van ocurriendo. Esa clase de escritores tampoco son muy dados a tolerar la angustia. En vez de tolerarla, la evitan haciendo solo aquello que es fácil de hacer y avanzando a paso lento y cauteloso hacia aquello que es un poco más difícil. Los pasos de limpieza del texto, por ser más simples, reducen el impacto de aquellos que generan angustia.

Por último, aplique el gran mensaje liberador de la sociología a su propia situación académica. Comprenda que los problemas que puede tener no son enteramente obra suya, no son el resultado de algún terrible defecto personal,

sino algo intrínseco a la organización de la vida académica. Entonces no sumará más agua a ese molino echándose la culpa de algo que no ha hecho.

La moraleja, aunque suene pueril, es esta: ¡Inténtelo! Como me dijo un amigo: lo peor que puede ocurrir es que la gente piense que uno es un tarado. Podría ser peor.

Algunas últimas palabras más (2007)

Como dice la gente: eso era entonces, y ahora es esto (aunque no durará mucho tiempo). He dicho en reiteradas ocasiones que nuestros problemas de escritura surgen de las estructuras organizacionales donde trabajamos… y la organización social jamás se queda quieta. Estaba cambiando cuando escribí la breve conclusión que acaban de leer, y continúa cambiando. Desde mi punto de vista, y no dudo de que algunas personas tendrán una perspectiva más esclarecedora, los cambios no han sido buenos para nosotros los académicos, y por lo tanto utilizaré estas últimas palabras para decir lo que creo que ha cambiado y explicar por qué necesitamos esforzamos mucho para superar aquello que debemos enfrentar en estos días.

Lo que acabo de decir tiene una densidad espantosa, por lo que me apresuraré a admitir que todavía paso sonriendo la mayor parte del día, y que continúo trabajando. Pero no me agrada el cariz que han tomado las cosas. Cuando me recibí de sociólogo, solía pensar para mis adentros que si la enseñanza y la investigación se ponían demasiado difíciles, siempre tendría la opción de volver a tocar el piano en los bares para ganarme la vida. Pero, después de un tiempo, aquel discurso se volvió vacío. Ya no podía regresar a esa vida… porque había desaparecido. Los lugares donde imaginaba que podría tocar habían cambiado sus pequeñas bandas de música por grandes televisores, y los trabajos de los que imaginaba que podría depender ya no existían más que en

mi fantasía. La sociología resultó ser un negocio mucho más rentable, y jamás he tenido que lamentar mi cambio de profesión.

Pero me alegra sobremanera que mi carrera profesional haya transcurrido cuando lo hizo. Tuve la astucia de nacer en un año que me permitió empezar a dar clases en 1965, cuando la cantidad de estudiantes que ingresaron en las facultades y universidades superó todas las previsiones de los directivos y administradores. (¿Por qué no previeron el fenómeno? Los demógrafos ya les habían advertido que esa generación venía en camino). Las universidades y facultades tuvieron una imprevista necesidad de contratar profesores, y de hacerlo rápido. Yo venía llevando la vida, por lo demás bastante satisfactoria, del «Vago investigador»: es decir que me pagaban para investigar y publicar antes que para enseñar. Todos mis amigos me tenían lástima porque no tenía un trabajo académico, pero cuando estalló el *boom* estudiantil yo ya había publicado un par de libros y varios artículos y, de la noche a la mañana, muchas instituciones requirieron mis servicios de profesor.

El número de inscriptos en las facultades trepó a las nubes. Lo mismo ocurrió con la cantidad de estudiantes que deseaban tomar clases de sociología y de libros que podían vendérseles. El número de estudiantes de posgrado que se preparaban para dar clases a todos esos estudiantes de grado también aumentó, al igual que el mercado de las monografías de investigación que debían leer como parte de su capacitación y luego enseñar a sus propios alumnos. Siempre hubo muchísimos puestos de trabajo en esta ciudad gracias al *boom* académico.

A medida que el número de sociólogos iba en aumento, también crecía la cantidad de organizaciones y publicaciones sociológicas que representaban distintas especialidades y posiciones teóricas (Becker y Rau, 1992). Publicar nunca fue un problema. Con todas esas nuevas revistas a la caza de artículos, los sociólogos de todas las tendencias, tanto los famosos como lo que aún no habían alcanzado la fama, encontraban salida para su producción. Los libros también, porque las nuevas editoriales empezaron a competir por los manuscritos, no solo en el ámbito de la sociología sino también en el resto de las ciencias sociales.

Todos los jóvenes graduados del nuevo milenio han llegado a la conclusión de que las cosas jamás volverán a ser como eran. Los puestos de trabajo escasean. Publicar —cuya principal función había sido dar a conocer los últimos avances en investigación y pensamiento dentro de un campo dado— ha contraído la nueva e indeseada responsabilidad de formar parte del proceso a través del cual las universidades deciden a quién contratar y a quién dar una

titularidad. Publicar es la única vía segura para conseguir un puesto de trabajo, especialmente uno «bueno», y obtener ascensos. Sobre todo si se publica en las que el consenso considera las «mejores» revistas.

Donald Campbell (1976, p. 3) identificó un fenómeno al que bautizó «la corrupción de los indicadores» y que describe con certera exactitud a dónde nos ha llevado esto: «Cuanto más se utiliza un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de la corrupción y más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que supuestamente debe monitorear». A medida que la cantidad de publicaciones fue adquiriendo mayor importancia para la carrera, los jóvenes académicos se lanzaron a publicar artículos a diestra y siniestra. Por si esto fuera poco, las facultades cada vez confían más en los «conteos de citas» (la cantidad de veces que un texto de su autoría es mencionado en los artículos o libros de otros autores) para tomar decisiones cruciales sobre la contratación del personal, y eso induce estrategias autorales que afectan y corrompen ese indicador. No tengo información fehaciente para probar que esto ocurre, pero sí he logrado descubrir un hecho intrigante, aunque menor: los títulos de los artículos remitidos a la *American Sociological Review*, en el año 2002, tienen ahora, en promedio, una extensión de doce palabras y contienen listas de variables, especificaciones de sitios de investigación, y otros detalles similares que antes poco interesaban a los autores (Becker, 2003b). La investigación de James Moody (2006) respalda esta especulación al demostrar que no siempre ha sido así: la extensión promedio de los títulos de los artículos publicados en las revistas sociológicas de mayor tirada aumentó de ocho a doce palabras, entre 1963 y 1999. Supongo, sin tener ninguna prueba, que este incremento resulta del cambio de función del artículo, cuyo destino ahora no es tanto ser leído como ser citado… para ser luego contado en un índice de citas cuyas entradas respaldarían una solicitud de empleo o un pedido de ascenso. Solo puedo especular que el aumento en la extensión del título responde al hecho de que los autores incluyen más detalles sobre su investigación —especifican fuentes de información, sitios de investigación, métodos empleados— para que su artículo resulte elegido en las búsquedas automatizadas de referencias bibliográficas.

La competencia por un espacio escaso, sobre todo en las revistas «mayores» a las que los decanos y comités de promoción y jurados de concursos por una titularidad dan mayor peso, se ha vuelto feroz. Valiéndose de procedimientos burocráticos impersonales para juzgar las contribuciones de los autores (Abbott

[1999, pp. 138-192] cuenta esta triste historia), las mencionadas publicaciones insisten cada vez más en las presentaciones rígidamente formulaicas, plagadas de una bibliografía extensísima y de esas reseñas de literatura tan opresivas de las que me quejaba antes. Los académicos que se encuentran en etapas vulnerables de sus carreras, justificadamente, deciden seguirles el tren y escriben artículos que exhiben los principales rasgos de lo que ven a su alrededor (rasgos que he denostado antes y que es posible evitar).

Estos rasgos no han sido oficialmente decretados en ninguna parte. Alcanzaron ese estatus de «lo que hace todo el mundo» con naturalidad, a través de las recomendaciones de múltiples árbitros y del proceso circular que lleva a los autores a ver qué publican las revistas para luego imitar los artículos, de modo tal que los artículos que llegan al escritorio del editor en jefe ya tienen incorporados esos rasgos. (En una suerte de tristísima perversión de su tarea, los árbitros a veces hacen críticas complejas con la intención nada velada de fortalecer sus propias reputaciones como académicos confiables y actualizados).

Decidí hacer un pequeño experimento. Quería testear la idea de que las organizaciones sociales donde hoy trabajamos están mucho menos abiertas a las variaciones en las maneras de presentar la información y escribir al respecto, y que insisten muchísimo más en el empleo de formatos y fórmulas estándar. Realicé una breve investigación, una variante de la que condujo Anthony Trollope, el novelista británico decimonónico que envió un cuento (bajo seudónimo) a una revista británica que hasta el momento publicaba de buen grado su trabajo, como una especie de experimento sobre los efectos de la fama en el juicio editorial. No le fue tan bien con el seudónimo como con su propio y más famoso nombre: el editor le devolvió el cuento con una nota donde lo alentaba a seguir intentándolo (Trollope, 1947, pp. 169-172). Llegó a la conclusión de que la reputación literaria influía (y a veces oscurecía) el juicio editorial.

Puse a prueba mi variación del test de Trollope para ver si los juicios editoriales eran tan rígidos como temía, si realmente ponían tanta insistencia en las soluciones formulaicas estandarizadas a los problemas que conlleva presentar información e ideas; una actitud que desemboca en esos contenidos cada vez más ilegibles de los que tanta gente se queja. Un amigo, editor de una de las revistas más importantes, no creía que las cosas estuvieran tan mal como yo proclamaba (y, usted seguramente lo recordará, como las críticas del primer capítulo de este libro también lo proclamaban cuando yo aún no lo creía así). Por

sugerencia de mi amigo, remití un artículo a su revista.

Yo ya había publicado, en Francia y en francés (Becker, 2001), un artículo sobre la solución estilística de Erving Goffman al problema de los preconceptos que infectan nuestro trabajo cuando utilizamos el lenguaje convencional de la vida social, tal como queda ejemplificado en *Asylums* (Goffman, 1961). Al igual que los editores del libro donde había sido publicado, lo consideraba un buen artículo, no absolutamente esencial pero útil. Mi amigo, el editor de la revista, pensaba que lo aceptarían y entonces lo envié a los tres árbitros. Esto no fue una réplica del experimento de Trollope. Los árbitros se dieron cuenta enseguida de quién era el autor: las numerosas referencias personales eran obvias. Y yo estaba poniendo a prueba una idea diferente: no pretendía demostrar que el nombre y la reputación del autor carecieran de importancia sino que, a pesar de eso —y de la opinión generalizada favorable que inmodestamente esperaba—, los dogmas de la práctica contemporánea impedirían que el artículo fuera publicado en la forma ligeramente anticonvencional que por entonces tenía.

Los árbitros no me sorprendieron. Ojalá me hubiesen sorprendido rechazando o aceptando el artículo según los méritos de sus ideas y su credibilidad. Pensaron que era un artículo interesante de un autor renombrado que contenía algunas ideas que valían la pena. Pero… no «encajaba» en el formato de la revista, ni tampoco en su estilo ni en su misión. Para empezar, no hacía referencia a la «literatura sobre Goffman». Por si esto fuera poco, el estilo era demasiado informal y no lo suficientemente académico y erudito. Los árbitros respondían a ciertas tendencias reconocidas de los comités de supervisión y otros representantes de las organizaciones patrocinadoras, que participan en la evaluación del trabajo de los editores y los consejos de asesoramiento editorial. Si bien estos supervisores no pueden controlar todas las decisiones editoriales, responden (y se anticipan) a las quejas de sus mandatarios. Cuando un artículo no hace lo que se ha vuelto rutina hacer (por ejemplo, citar varias docenas de artículos de la literatura que convencionalmente se considera relevante para el tema), tarde o temprano alguien pone el grito en el cielo. Y los editores están aprendiendo a evitar esas quejas. Esta tendencia autoafirmativa es una fuerza inmensamente conservadora que perpetúa muchas malas prácticas editoriales.

Mi pequeño experimento me demostró que es difícil, incluso para un académico de renombre, publicar en estos días en las mejores revistas sin dar el brazo a torcer en cuestiones estilísticas y de bibliografía acumulada. La

organización de las oportunidades de publicar ha cambiado. Lo que antes era aceptable ya no lo es.

Pero esa es una conclusión pesimista y debo modificarla sustancialmente. Completé el experimento enviando el mismo artículo a otra revista, *Symbolic Interaction* (gran primicia: en otros tiempos fui editor de esa revista), que lo aceptó y lo publicó tal como estaba (Becker, 2003a). Una conclusión más certera y menos pesimista reconocería que, debido al enorme aumento de los canales de publicación antes mencionado, uno puede publicar casi cualquier artículo… si está dispuesto a publicarlo por otras vías que no sean «las revistas capitanas» de la disciplina. (De hecho, casi nadie publica en esas revistas. Simplemente publican pocos artículos cada año, lo cual les impide otorgar ese honor a mucha gente). Este hecho complementario de la organización social significa que las quejas que usted pueda tener a ese u otro respecto solo son parcialmente ciertas.

La publicación en forma de libro está mucho más abierta a las variaciones estilísticas. Las editoriales, y los editores que hacen el grueso del trabajo de buscar libros para publicar, difieren en cuanto al público lector y el mercado al que apuntan y también en cuanto a las ambiciones y gustos que reflejan sus catálogos. Buscan libros que puedan interesarles a muchas personas —o al menos eso esperan—, pero sobre todo al público reclutado a través de sus publicaciones anteriores. También buscan libros informativos, excelentes obras académicas que además sean legibles. Confían, como los editores de las revistas, en que los especialistas de cada campo les digan si el trabajo responde a los estándares de la buena investigación y la academia. Quieren que sus publicaciones prestigien a la editorial y produzcan dinero, o que por lo menos no produzcan gastos, pero los comités que supervisan el trabajo de las editoriales académicas no representan los intereses y caprichos de un campo particular. En consecuencia, la publicación de libros es más diversa y más propensa a las variaciones de lo que puede serlo la de las revistas.

Los decanos que confían en las listas de las «dos revistas principales» de cada disciplina para orientar sus decisiones personales probablemente no toman en cuenta los catálogos similares de las editoriales de libros. Y si bien todos los que pertenecen a un campo determinado tienen idea del *ranking* relativo de las editoriales y preferirían que «la mejor» publique sus trabajos, los libros (independientemente de quién los publique) pesan poco en las decisiones de contratación y promoción. Por lo tanto, los autores que dan con una editorial aventurera (y hay muchas) pueden experimentar más diversidad estilística.

En líneas generales, las editoriales no prestan demasiada atención a los puntillismos académicos y, en cambio, se ocupan de complacer a los lectores. No hacen cumplir esa clase de reglas que hoy han logrado desfigurar la escritura en las revistas académicas. Gracias a eso, los libros son un canal de salida para esos materiales que no cumplen los requisitos del formato estándar de una revista, como ocurrió con mi artículo sobre Goffman. (De hecho, mi artículo sobre Goffman es el capítulo 13 de Becker [2007]).

Por último, todavía nos resta explorar seriamente las posibilidades de la publicación electrónica. (Véase el análisis de «impresión a demanda» en Epstein [2006]). Pero ya es posible escribir un libro o un artículo, colgarlo en nuestro sitio web, y de ese modo ofrecerlo al mundo. O utilizar un emprendimiento editorial *on line* para producir y distribuir nuestros libros. Publicarse a uno mismo no tiene la misma garantía de calidad que tiene ser publicado en una revista arbitrada por pares y colegas o por una editorial prestigiosa. Pero muchos lectores ya han llegado a la conclusión de que las revistas arbitradas por pares y colegas tampoco ofrecen la calidad y el interés que promete ese arbitraje. Creo, quizás con demasiada esperanza, que ya contamos con otras maneras diferentes de publicar y distribuir lo que pensamos, aunque todavía no hemos llegado a comprender su verdadero potencial y su utilidad.

Estas posibilidades de evitar las realidades organizacionales que interfieren con escribir como queremos me recuerdan aquella vez que tuve que dirigirme al cuerpo docente de una pequeña universidad religiosa, con el objetivo de prepararlo para el siguiente año lectivo. El presidente, que no me conocía para nada (yo estaba reemplazando a un profesor más famoso que había renunciado a último momento y me había enviado en su lugar), concluyó su presentación diciendo que estaba seguro de que «el doctor Becker nos dará un mensaje que no solo será informativo, sino también inspirador». Yo sabía que no podría cumplir esa promesa hecha en mi nombre, y entonces comencé diciendo que no creía poder inspirar a nadie, pero que intentaría transmitir un poco de esperanza.

Y eso es lo que he intentado hacer aquí. Buena suerte.

Referencias bibliográficas

Abbott, Andrew (1999), *Department and Discipline: Chicago Sociology at One Hundred*, Chicago, University of Chicago Press.

Antin, David (1976), *Talking at the Boundaries*, Nueva York, New Directions.

Arendt, Hannah (1981),«Introduction, Walter Benjamin: 1892-1940», pp. 1-59, en Walter Benjamin, *Illuminations*, Nueva York, Schocken Books.

Bazerman, Charles (1981), «What Written Knowledge Does: Three Examples of Academic Discourse», *Philosophy of the Social Sciences* 11, n.º 3, pp. 361-387.

Becker, Howard S. (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, Glenco, Free Press. [*Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2009].

— (1967), «History, Culture and Subjective Experience: An Exploration of the Social Bases of Drug-Induced Experiences», *Journal of Health and Social Behavior* 8, septiembre, pp. 163-176.

— (1974), «Consciousness, Power and Drug Effects», *Journal of Psychodelic Drugs* 6, enero-marzo, pp. 67-76.

— (1980), *Role and Career Problems of the Chicago School Teacher*; Nueva York, Arno Press.

— (1982a), *Art Worlds*, Berkeley, University of California Press. [*Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2008].

— (1982b), «Inside State Street: Photographs of Building Interior by Kathleen Collins», *Chicago History* 11, verano, pp. 89-103.

— (2001), «La politique de la présentation: Goffman et les institutions totales», en *Erving Goffman et les institutions totales*, Charles Amourous y Alain Blanc (eds.), Paris, L'Harmattan.

— (2003a), «The Politics of Presentation: Goffman and Total Institutions», *Symbolic Interaction* 26 (4), pp. 659-669.

— (2003b), «Long-Term Changes in the Character of the Sociological Discipline: A

Short Note on the Length of Tides of Articles Submitted to the American Sociological review during the Year 2000», *American Sociological Review* 68, pp. III-V.
— (2007), *Telling About Society*, Chicago, University of Chicago Press.
— y James Carper (1956a), «The Elements of Identification with an Occupation», *American Sociological Review* 21, junio, pp. 341-348.
— (1956b), «The Development of Identification with an Occupation», *American Journal of Sociology* 61, enero, pp. 289-298.
—, Blanche Geer y Everett C. Hughes (1968), *Making the Grade. The Academic Side of College Life*, Nueva York, John Wiley and Sons, Inc.
—, Blanche Geer, Everett C. Hughes y Anselm L. Strauss (1961), *Boys in White: Student Culture in Medical School*, Chicago, University of Chicago Press.
—, Andrew C. Gordon y Robert K. LeBailly (1984), «Fieldwork with the Computer: Criteria for Assessing Systems», *Qualitative Sociology* 7, primavera y verano, pp. 16-33.
— y Robert R. Faulkner (2006a), «Le répertoire de jazz», en *Énonciation Artistique et Socialité*, Jean-Philippe Uzel (ed.), pp. 243-248, París, L'Harmattan.
— (2006b), «"Do You Know…?" The Jazz Repertoire: An Overview», *Sociologie de l'art*. [*El repertorio del jazz en acción*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, en prensa].
— y William C. Rau (1992), «Sociology in the Nineties», *Society* 30, pp. 70-74.

Bielstein, Susan M. (2006), *Permissions, A Survival Guide: Blunt Talk about Art as Intellectual Property*, Chicago, University of Chicago Press.

Berger, Bennett (1981), *The Survival of a Counterculture: Ideological Work and Everyday Life among Rural Communards*, Berkeley, University of California Press.

Bernstein, Theodore (1965), *The Careful Writer: A Modem Guide to English Usage*, Nueva York, Atheneum.

Booth, Wayne (1979), *Critical Understanding: The Powers and Limits of Pluralism*, Chicago, University of Chicago Press.

Britton, James et al. (1975), *The Development of Writing Ability*, Londres, MacMillan.

Buckley, Walter (1966), «Appendix: A Methodological Note», en Thomas Scheff, *Being Mentally III*, pp. 201-205, Chicago, Aldine Publishing Co.

Bulmer, Martin (1984), *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*, Chicago, University of Chicago Press.

Campbell, D. T. (1976), «Assessing the impact of planned social change», en G. Lyons

(ed.), *Social Research and Public Policies: The Dartmouth / OECD Conference*, pp. 3-45, 49, Darmouth College Public Affairs Center. Disponible en Internet en: http://vnjjw.wmich.edu/evalctr/pubsg/opsZops08.pdf

Campbell, Paul Newell (1975),«The Personae of Scientific Discourse», *Quarterly Journal of Speech* 61, diciembre, pp. 391-405.

Carey, James T. (1975), Sociology and Public Affairs: The Chicago School, Beverly Hills, Sage Publications.

Charlton, Joy (1983), «Secretaries and Bosses: The Social Organization of Office Work», tesis doctoral, Northwestern University.

Clifford, James (1983), «On Anthropological Authority», *Representations* 1, primavera, pp. 118-146.

Cowley, Malcolm (1956), «Sociological Habit Patterns in Transmogrification», *The Reporter* 20, septiembre 20, 41 y ss.

Davis, Murray S. (1971), «That's Interesting! Towards a Phenomenology of Sociology and a Sociology of Phenomenology», *Philosophy of the Social Sciences* 1, pp. 309-344.

Elbow, Peter (1981), *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*, Nueva York, Oxford University Press.

Epstein, Jason (2006), «Books® Google», *The New York Review of Books* 53 (16).

Faris, Robert E. L. (1967), *Chicago Sociology: 1920-1932*, San Francisco, Chandler.

Fischer, David Hackett (1970), *Historian's Fallacies*, Nueva York, Harper and Row.

Flower, Linda (1979), «Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing», *College English* 41, septiembre, pp. 19-37.

— y John Hayes (1981), «A Cognitive Process Theory of Writing», *College Composition and Communication* 32, diciembre, pp. 365-387.

Follet, Wilson (1966), *Modem American Usage: A Guide*, Jacques Barzun (ed.), Nueva York, Hill and Wang.

Fowler, H. W. (1965), *A Dictionary of Modem English*, 2.ª edición, Ernest Gowers (ed), Nueva York, Oxford University Press.

Garfinkel, Harold (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.

Geertz, Clifford (1983), «Slide Show: Evans-Pritchard's African Transparences», *Raritan* 3, otoño, pp. 62-80.

Gerth, H. H. y C. Wright Mills (eds.) (1946), *From Max Weber; Essays in Sociology*, Nueva York, Oxford University Press. [*Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972].

Goffman, Erving (1952), «On Cooling the Mark Out: Some Aspects of Adaptation to Failure», *Psychiatry* 15, noviembre, pp. 451-463.

Gowers, Sir Ernest (1954), *The Complete Plain Words*, Baltimore, Penguin Books.

Gusfield, Joseph (1981), *The Culture of Public Problems: Drinking-Driving and the Symbolic Order*, Chicago, University of Chicago Press.

Hammond, Philip (ed.) (1964), *Sociologists at Work*, Nueva York, Basic Books.

Horowitz, Irving Louis (1969), *Sociological Self-Images: A Collective Portrait*, Beverly Hills, Sage Publications.

— (1975), «Head and Hand in Education: Vocalism versus Professionalism», *School Review* 83, mayo, pp. 397-414.

Hughes, Everett G. (1971), «Dilemmas and Contradictions of Status», en *The Sociological Eye: Selected Papers*, pp. 141-150, Chicago, Aldine Publishing Co.

Hummel, Richard C. y Gary S. Foster (1984), «Reflections on Freshman English and Becker's Memoirs», *Sociological Quarterly* 25, verano, pp. 429-431.

Kidder, Tracy (1981), *The Soul of a New Machine*, Boston, Little, Brown and Company.

Kuhn, Thomas (1962), (2ª. edición 1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.

Lakoff, George y Johnson, Mark (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press.

Latour, Bruno (1983), «Give Me a Laboratory and I Will Raise the World», en Karin D. Knorr-Cetina y Michael Mulkay, *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*, pp. 141-170, Beverly Hills, Sage Publications.

— (1984), *Les microbes: guerre et paix*, Paris, A. M. Métailié.

— y Françoise Bastide (1983), «Essai de science-fabrication: mise en evidence experimentale du processus de construction de la réalité par l'application de methodes socio-semiotiques aux textes scientifiques», *Etudes Francaises* 19, otoño, pp. 111-133.

— y Steve Woolgar (1979), *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills, Sage Publications.

Lyman, Peter (1984), «Reading, Writing, and Word Processing: Toward a Phenomenology of the Computer Age», *Qualitative Sociology* 7, primavera y verano, pp. 75-89.

McClosky, Donald N. (1983), «The Rhetoric of Economics», *Journal of Economic Literature* 21, junio, pp. 481-517.
— S/f, «The Problem of Audience in Historical Economics: Rhetorical Thoughts on a Text by Robert Fogel», artículo inédito.

Malinowski, Bronislaw (1948), *Magic, Science and Religion and Other Essays*, Garden City, N. Y., Doubleday & Company.

Merton, Robert K. (1969), «Foreword to a Preface for an Introduction to a Prolegomenon to a Discourse on a Certain Subject», *The American Sociologist* 4, mayo, p. 99.
— (1972), «Sociology, Jargon and Slangish», en R Serge Denisoff (ed.), *Sociology: Theories in Conflict*, pp. 52-58, Belmont, CA, Wadsworth Publishing Co.

Mills, C. Wright (1949), «Situated Actions and Vocabularies of Motive», *American Sociological Review* 5, pp. 904-913.
— (1959), *The Sociological Imagination*, Nueva York, Oxford University Press.

Moody, James (2006), «Trends in Sociology Tides», *The American Sociologist* 37, pp. 77-80.

Moulin, Raymonde (1967), *Le marche de la peinture en France*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Neuberg, Matt (2006), «SlipBox: Scents and Sensibility», en *Tidbits* 852, 23 de octubre.

Nystrand, Martin (1982), *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, Nueva York, Academic Press.

Orwell, George (1954), «Politics and the English Language», en su *A Collection of Essays*, pp. 162-177, Garden City, Nueva York, Doubleday & Company.

Overington, Michael A. (1977), «The Scientific Community as Audience: Towards a Rhetorical Analysis of Science», *Philosophy and Rhetoric* 10, verano, pp. 143-164 .

Perl, Sondra (1980), «Understanding Composing», *College Composition and Communication* 31, diciembre, pp. 363-369.

Perlis, Vivian (1974), *Charles Ives Remembered: An Oral History*, New Haven, Yale University Press.

Polya, George (1954), «Mathematics and Plausible Reasoning», vol. 2, *Patterns of Plausible Inference*, Princeton, Princeton University Press.

Rains, Prudence Mors (1971), *Becoming an Unwed Mother*, Chicago, Aldine Publishing Company.

Rose, Mike (1983), «Rigid Rules, Inflexible Plans, and the Stifling of Language: A Cognitivist Analysis of Writer's Block», *College Composition and Communication* 34, diciembre, pp. 389-401.

Rosenthal, Robert (1966), *Experimenter Effects in Behavioral Research*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.

Schiacchi, Walter (1981), «The Process of Innovation: A Study in the Social Dynamics of Computing», tesis doctoral, University of California-Irvine.

Schultz, John (1982), *Writing from Start to Finish*, Upper Montclair, NJ, Boynton / Cook Publishers.

Selvin, Hanan C. y Wilson, Everett K. (1984), «On Sharpening Sociologists' Prose», *The Sociological Quarterly* 25, primavera, pp. 205-222.

Shaughnessy, Mina P (1977), *Errors and Expectations: A Guide for the Teacher of Basic Writing*, Nueva York, Oxford University Press.

Shaw, Harry (1973), *Dictionary of Problem Words and Expressions*, Nueva York, McGraw-Hill.

Simmel, Georg (1950), *The Sociology of Georg Simmel* (traducción de Kurt Wolff), Glencoe, The Free Press.

Sternberg, David (1981), *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*, Nueva York, St. Martin's Press.

Stinchcombe, Arthur L. (1978), *Theoretical Methods in Social History*, Nueva York, Academic Press.

— (1982), «Should Sociologists Forget Their Fathers and Mothers?», *The American Sociologist* 17, febrero, pp. 2-11.

Strunk, William Jr. y White, E. B (1959), *The Elements of Style*, Nueva York, MacMillan.

Sutherland, J. A. (1976), *Language and Literacy: The Sociolinguistics of Reading and*

Writing, Londres, Routledge and Kegan Paul.

Trollope, Anthony (1947), *An Autobiography*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.

Waller, Willard (1932), *Sociology of Teaching*, Nueva York, John Wiley and Sons.

Weber, Max (1946), *From Max Weber: Essays in Sociology*, traducción y edición de H. H. Gerth y C. Wright Mills, Nueva York, Oxford University Press. [*Ensayos de sociología contemporánea*, Barcelona, Martínez Roca, 1972].

Whyte, William Foote (1943), *Street Comer Society*, Chicago, University of Chicago Press.

Williams, Joseph M. (1981), *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace*, Glenview, Scott Foresman.

Zinsser, William (1980). *On Writing Well: An Informal Guide to Writing Nonfiction*, Nueva York, Harper and Row.

— (1983), *Writing with a Word Processor*, Nueva York, Harper and Row.

HOWARD BECKER (Chicago, Estados Unidos de América, 18 de abril de 1928). Considerado heredero de la Escuela de Chicago y del interaccionismo simbólico, trabajó como pianista profesional y, una vez completada su formación como sociólogo, orientó sus primeras investigaciones a explorar el mundo de los músicos de *jazz* y el consumo de drogas, con el propósito de intervenir desde una perspectiva crítica en el campo de la denominada «sociología de la desviación». Ha estudiado también el ámbito de la sociología del arte.

Es autor, entre otros libros de *Outsiders: hacia una sociología de la desviación* (1963), *Los mundos del arte* (1982), *Trucos del oficio* (1998) y *El jazz en acción* (2009), este último junto a Robert Faulkner.

Notas

[1] *Peoria* es el nombre de una tribu nativa norteamericana. *Cucamonga* alude a una película para televisión, *Camp Cucamonga*, de la década de 1990, protagonizada por adolescentes. [N. de la T.]. <<

[2] Alude a la película *Good bye Mr Chips*, basada en la pieza teatral homónima de Terence Rattigan, sobre un profesor bastante rígido. [N. de la T.]. <<

[3] En latín en el original, con el sentido de «máscara» o «personaje». [N. de la T.]. <<

[4] *Kiriwi* es el nombre oficial de las islas Trobriand. [N. de la T.]. <<

[5] Siete activistas acusados de conspiración e incitación a la violencia durante las protestas en contra de la guerra de Vietnam en 1968, en ocasión de la Convención Nacional Demócrata. [N. de la T.]. <<